

**REJANE KLEIN**

**OS DISCURSOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS  
E AS  
REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO ANALFABETO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Prof. Dr.: Reinaldo Matias Fleuri.

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis - 2000



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

***“OS DISCURSOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E AS  
REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO ANALFABETO”***

**Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.**

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 29/09/2000**

**Dr. Reinaldo Matias Fleuri - UFSC (Orientador)**

**Dra. Maria Oly Pey – UFSC (Examinadora)**

**Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello – UFSC (Examinadora)**

**Dra. Maristela Fantin - UFSC ( Suplente )**

**Dra Edel Ern  
Coordenadora PPGE**

**Rejane Klein**

***Florianópolis, Santa Catarina, setembro de 2000.***

A análise crítica do mundo no qual vivemos constituiu cada vez mais a grande tarefa filosófica. Sem dúvida, o objetivo principal hoje não é o de descobrirmos, mas de recusarmos o que nós somos. É preciso imaginar e construir o que poderemos ser para nos desembaraçarmos desta espécie de ‘dupla coação’ política, que é a individualização e a totalização simultâneas das estruturas do poder moderno. Poder-se ia dizer,[...] que o problema ao mesmo tempo político, ético, social e filosófico que se nos põe hoje não consiste em procurar libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas em nos libertarmos nós do Estado e do tipo de individualização que disso depende. Importa promovermos novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que nos foi imposto por vários séculos.

Michel Foucault

Ao meu companheiro Capim e aos meus filhos Rodrigo e Giovanni

## **AGRADECIMENTOS**

Ao orientador prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri pelo acompanhamento no trabalho.

A Maria Oly Pey pela co-orientação paciente e amiga, e a Ivone Menegotti pelas discussões e correções.

Aos colegas mestrandos da linha de investigação Educação e Movimentos Sociais pelo companheirismo .

Ao Centro de Educação a Distância CEAD pelo fornecimento de material.

A professora Isolde da Educação de Jovens e Adultos de Marechal Cândido Rondon que possibilitou minha presença em sala de aula e muito especialmente aos alunos da alfabetização de Jovens e Adultos com os quais convivi durante a pesquisa.

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	vi
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUÇÃO.....	09

### CAPÍTULO I

#### A REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO ANALFABETO NO BRASIL

1.1 As campanhas nas décadas de 40 e 50.....	23
1.2 As campanhas nos anos 60.....	40
1.3 A campanha do MOBRAL.....	52
1.4 A EDUCAR anos 80.....	60
1.5 Os anos 90.....	68
1.6 O Plano decenal e a conferência de Hamburgo.....	75

### CAPÍTULO II

#### A REPRESENTAÇÃO SOBRE O SUJEITO ANALFABETO NO PARANÁ

2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica .....	82
2.2 A alfabetização de adultos no Estado do Paraná.....	101
2.3 O Currículo Básico no Estado do Paraná.....	120
2.4 O Projeto Político Pedagógico da EJA em Marechal Cândido Rondon.....	135

### CAPÍTULO III –

#### CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

3.1 A fala dos alunos e o ato de auto narrar-se.....	151
3.2 O relato das aulas observadas.....	163
Conclusão.....	188
Referências bibliográficas.....	195
Bibliografia geral.....	198

## **LISTAS DE SIGLAS**

<b>CES</b>	<b>Centro de Estudos Supletivos</b>
<b>CEAD</b>	<b>Centro de Educação à Distância</b>
<b>CESMAR</b>	<b>Centro de Ensino Supletivo Marechal Cândido Rondon</b>
<b>CPC</b>	<b>Centro de Cultura Popular</b>
<b>CEAA</b>	<b>Campanha de educação de adolescentes e adultos</b>
<b>CNER</b>	<b>Campanha nacional de educação rural</b>
<b>CONFITEA</b>	<b>Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos</b>
<b>EJA</b>	<b>Educação de Jovens e Adultos</b>
<b>MCP</b>	<b>Movimento de Cultura Popular</b>
<b>MEB</b>	<b>Movimento de Educação de Base</b>
<b>MOBRAL</b>	<b>Movimento Brasileiro de Alfabetização</b>
<b>NAES</b>	<b>Núcleo Avançado do Ensino Supletivo</b>
<b>P.H.C.</b>	<b>Pedagogia Histórico Crítica</b>
<b>P.P.P.</b>	<b>Projeto Político Pedagógico</b>
<b>SEED</b>	<b>Secretaria Estadual de Educação</b>
<b>DNE</b>	<b>Departamento Nacional de Educação</b>
<b>C.B.</b>	<b>Currículo Básico</b>

## RESUMO

Estudo da constituição do sujeito analfabeto nos discursos da alfabetização de adultos, na região oeste do Paraná, em suas relações com os modos de objetivação do sujeito analfabeto, ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com ênfase nos momentos mais fortes das campanhas a favor da eliminação do analfabetismo no país, tais como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), o MOBRAL, o Plano Decenal, e a Conferência de Hamburgo. As fontes utilizadas consistem em documentos como, programas pedagógicos dos governos, José Richa, Álvaro Dias e Jaime Lerner, o currículo Básico para Educação de Jovens e Adultos no Paraná, e o Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação à Distância (CEAD) Marechal Cândido Rondon. Trata-se de detectar os modos de objetivação e subjetivação do analfabeto, e as implicações pedagógicas deste discurso, recorrendo à metodologia da análise do discurso, a partir da proposta de Michel Foucault, que conforme o autor consiste na descrição de enunciados. Constata-se, a partir desta pesquisa, a criação de inúmeras imagens sobre o sujeito analfabeto caracterizando-o, por exemplo, como incapaz, inculto, alienado, necessitado. Estas imagens adquirem visibilidade na escola através da prática pedagógica.

## ABSTRACT

Study of the illiterate person's constitution in adult learning to read and write discourse, at Paraná west region, in its relations with the objetification ways of the illiterate person, by the youngs and Adults Education in Brazil, with emphasis in the strongest moments of the campaigns in favor of the illiteracy elimination in the country, such as: the Youngs and Adults Education Campaign (CEAA), Rural Education National Campaign (CNER), the MOBREAL, the Decenal Plan, and the Hamburgo Conference.

The used sources consist of documents such as José Richa, Álvaro Dias and Jaime Lerner government pedagogical programs, the Basic curriculum for the Youngs and Adults Education in Paraná, and the Political and Pedagogical Project of the Distance Education Center (CEAD) of Marechal Cândido Rondon. It deals with detecting the ways of the illiterate objetification and subjectivation, and the pedagogical implications of this discourse, turned to the discourse methodological analysis, from the Michel Foucault proposal, that according to the author consists of enunciated descriptions. It is verified, from this survey, the creation of countless images about the literate person, characterizing him, for example, as incapable, ignorant, abstracted, needy. These images acquire visibility in the school through the pedagogical practice.



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu de algumas inquietações que senti a respeito da educação de adultos, durante a execução de um projeto de extensão desenvolvido nos anos de 1996 e 1997, na cidade de Marechal Cândido Rondon, Oeste do Paraná<sup>1</sup>.

No ano de 1997, assumi a coordenação do projeto e passei a participar de todas as atividades relativas à educação de adultos, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação. Durante comemorações, tais como aberturas oficiais, aulas inaugurais, palestras proferidas por autoridades, encerramento do ano letivo, ocorriam alguns pronunciamentos que me causavam certo incômodo devido às qualificações conferidas aos alunos vinculados ao projeto de alfabetização de adultos. Cito, como exemplo, uma palestra sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) proferida pelo delegado de polícia da cidade, no auditório da UNIOESTE, no mês de junho de 1997, evento organizado pela Secretaria Municipal de Educação.

Ao tematizar o ECA, o palestrante enumerou as punições previstas ao menor infrator, pois havia um bom número de adolescentes no grupo. Referiu-se ao hábito do alcoolismo, que era uma grande preocupação para as autoridades municipais, visto que a

---

<sup>1</sup> Compreendem os municípios de Cascavel, Toledo, Marechal C. Rondon, Sarandi, Entre Rios do Oeste, Nova Santa Rosa, Mercedes, Vila Nova, Quatro Pontes.

cidade cultivava uma tradição de promover festas como, por exemplo, a Oktoberfest<sup>2</sup>. Nela, considera-se o consumo de bebida alcóolica bastante elevado. Ele dizia que o vício da bebida transforma a pessoa em algo pior do que o animal. Para isto, utilizou-se da conhecida metáfora popular do alcoólatra: primeiro ele parece um macaco e faz todos rirem; depois, torna-se leão, quer brigar com todos; por fim, transforma-se em porco, vomita, cheira mal, suja o ambiente e dorme na sarjeta. Estas imagens me chocavam muito. Eu me perguntava: por que a palestra girou em torno destas questões e não de outras? Qual a necessidade de colocar estas imagens justamente para um grupo de alfabetizandos, pessoas geralmente pobres e que moram na periferia da cidade, se a prática do alcoolismo é comum na cidade, mesmo no centro? E por que, em nenhum momento, a palestra do representante da lei encaminhou-se no sentido de evidenciar algum valor do alfabetizando?

Estas imagens me chocavam porque, neste mesmo período, participava de um grupo de estudos chamado “História Social”, formado por professores da UNIOESTE pertencentes ao campus de Marechal Cândido Rondon e no qual se estudava Foucault. A partir destes estudos senti-me instigada a analisar o discurso sobre a alfabetização de adultos no oeste do Paraná. Segundo Foucault, “(...) o discurso é constituído por um conjunto de seqüências de signos, enquanto enunciados, (...) conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico”<sup>3</sup>. No meu caso específico, falar também do discurso da alfabetização de adultos.

Para proceder a esta análise, segundo a proposta de Foucault, não se deve pressupor que o discurso tenha uma intenção oculta e que haja sempre algo escondido nas entrelinhas

<sup>2</sup> Festa anual promovida pela prefeitura local e associação comercial, no mês de outubro.

<sup>3</sup> FOUCAULT, M. Arqueologia do Saber. ed. 5 Rio de Janeiro, 1997, p. 124.

de um discurso. Para superar esta interpretação da suspeita, o autor propõe que “(...) se faz necessário fazer intervir outros princípios de método. Um princípio de descontinuidade: (...) não se deve imaginar, percorrendo o mundo e entrelaçando-se em todas as suas formas e acontecimentos, um não-dito ou um impensado que se deveria, enfim, articular ou pensar. Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”<sup>4</sup>.

O pronunciamento do delegado me indignava porque não via nele uma unidade profunda ou algo não dito, mas o percebia através das imagens pelas quais ele representava o sujeito<sup>5</sup> alcoólatra: macaco, leão e porco. Portanto o poder do seu discurso, para mim, não vinha de algo não dito como, por exemplo, das relações sociais onde o sujeito delegado se insere, mas exatamente do seu dito. A fala do delegado me chocava porque era percebida, por mim, como uma prática que classificava os sujeitos.

Foucault fala ainda de um outro princípio de método – o princípio de especificidade: “(...) não transformar o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor. Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos (...)”<sup>6</sup>. Na palestra do delegado ficou clara a violência e o poder do discurso, uma vez que este se constitui numa prática que classifica, nomeia, que cria rostos e que constitui a representação do sujeito. No caso, tratava-se da representação do sujeito

<sup>4</sup> FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo, 1998, p.52.

<sup>5</sup> Compreendo o termo “sujeito”, neste trabalho, na seguinte acepção, conforme Foucault: “(...) Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma que subjuga e torna sujeito”. FOUCAULT, M. *O Sujeito e o Poder*. In: RABINOW, P. e DREYFUS, H. *Uma Trajetória Filosófica*. Rio de Janeiro, 1995, p. 235.

<sup>6</sup> FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Op. cit. p. 53.

alcoólatra, no entanto o discurso dirigia-se a alfabetizandos. Tal fato despertou-me a curiosidade para perceber como funcionam os discursos que classificam as pessoas em termos de alfabetizadas e não alfabetizadas. Mas havia ainda uma outra questão. A quarta regra de análise do discurso é a da exterioridade: “não passar do discurso para seu núcleo interior e escondido, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele; mas, a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória destes acontecimentos e fixa as suas fronteiras”<sup>7</sup>. Todas estas proposições de Foucault aumentavam a minha inquietação e me faziam dirigir a atenção para a exterioridade do discurso sobre o analfabeto. Por exemplo, a própria sala onde a palestra acontecia tornava-se um espaço de saber, um discurso, já que separava aquele que sabia e dominava a palavra – o delegado – e os que não sabiam – os alunos.

No período em que participei do projeto reconheci alguns rostos de pessoas que havia encontrado antes nos corredores dos supermercados. Eram pessoas idosas que me pediam ajuda para decifrar o preço das mercadorias. Diziam não conseguir ler por deficiência visual. Eu as ajudava. Quando, mais tarde, as encontrei na sala de aula, pude perceber que a deficiência visual era apenas uma desculpa para disfarçar a sua condição de analfabetos. Então me perguntava mais uma vez: que força imponderável pode levar um sujeito a classificar a si mesmo como cego? Será o poder do discurso da alfabetização?

Discutíamos no grupo de estudos mencionado acima a constituição do sujeito em Foucault. Ele afirma em um de seus artigos que:

*Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder, nem elaborar o fundamento de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais,*

<sup>7</sup> FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. Op. cit. p. 53.

*em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. O primeiro é o modo de investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência, como, por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *grammaire générale*, na filologia e na lingüística. Ou, ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e na economia. Ou, um terceiro exemplo, a objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia. Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que eu chamarei de 'práticas divisoras'. O sujeito é dividido no seu interior em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os 'bons meninos' <sup>8</sup>.*

A perspectiva foucaultiana aponta para a constituição do sujeito, ou seja, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. O pronunciamento do delegado de polícia, dirigido aos alunos da alfabetização, podia ser compreendido como uma prática divisora que classificava os sujeitos em duas categorias: os alcoólatras e os "bons meninos". Sua fala deixava de ser uma prática simplesmente jurídica, para tornar-se também pedagógica, porque tinha uma finalidade educativa, uma vez que ocupava o espaço da escola no horário letivo, o evento fazia parte do programa de ensino para aquele ano e dirigia-se para alunos.

As várias palestras e pronunciamentos ocorridos nestes eventos fizeram emergir inúmeras imagens sobre o que significa ser analfabeto e sobre o analfabetismo. Procurarei evidenciar algumas destas imagens, porque elas demonstram claramente como se criam as representações sobre os sujeitos analfabetos. A objetivação dos analfabetos ocorre no nível dos enunciados discursivos. Entendo por objetivação do analfabeto o ato de transformá-lo em objeto do discurso a favor da alfabetização de adultos. O analfabeto é objetivado, ainda, quando se diz o quê ele é e quando ele diz de si mesmo que é incapaz enquanto analfabeto. O discurso da alfabetização de adultos objetiva o sujeito analfabeto, mas também os

---

<sup>8</sup> FOUCAULT, M. In: RABINOW, P. e DREIFUS, H. *Uma Trajetória Filosófica*. Rio de Janeiro, 1995, 231.

subjetiva, quando estes se vêem frente à seleção de empregos, diante dos cadernos em sala de aula ou, ainda, diante de pessoas que dominam a fala erudita. Ou seja, as tecnologias utilizadas na subjetivação das pessoas consistem nas práticas disciplinares como as do exame e a da confissão. Fazer as pessoas falarem sobre si mesmas permite construir sobre elas um saber que fica restrito apenas ao domínio de um pequeno grupo. No caso da ciência médica, fica restrito aos médicos; no caso da ciência pedagógica, fica restrito aos pedagogos, professores e especialistas. Somente este grupo está autorizado a enunciar a verdade sobre o “são” ou “doente”, sobre o analfabeto e o alfabetizado. Questionar estes discursos a partir da perspectiva foucaultiana pode propiciar o rompimento dos mecanismos de objetivação e subjetivação dos sujeitos, levando-nos a perceber novas formas de subjetividades.

Tal constatação despertou-me o interesse em investigar o discurso da alfabetização de adultos enquanto um saber que tenta atingir o estatuto de ciência, entendido como modo de objetivação e subjetivação que transforma os seres humanos em sujeitos: o analfabeto. Ora, se na sua palestra o delegado utilizou-se de algumas imagens para classificar o sujeito alcoólatra, caberia perguntar: por meio de quais imagens o discurso da alfabetização de adultos classifica o sujeito analfabeto?

Dizer que o discurso constitui sujeitos é remeter-se à análise foucaultiana. Ao descrever o nascimento do hospital, Foucault aponta que “não foi a partir de uma técnica médica que o hospital marítimo e militar foi reordenado, mas essencialmente a partir de uma tecnologia que pode ser chamada política: a disciplina”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, p.105.

A disciplina, segundo Foucault, não significa uma espécie de repressão ou algo que se exerça de uma forma negativa. Ela se caracteriza como “uma arte de distribuição espacial dos indivíduos”<sup>10</sup>. Isto pode ser percebido na seguinte afirmação de Foucault:

*No exército do século XVII, os indivíduos estavam amontoados. O exército formava-se por um aglomerado de pessoas com as mais fortes e mais hábeis na frente, nos lados e no meio as que não sabiam lutar, eram covardes, tinham vontade fugir. A força de um corpo de tropa era o efeito da densidade desta massa. A partir do século XVIII, ao contrário, a partir do momento em que o soldado recebe um fuzil, se é obrigado a estudar a distribuição dos indivíduos e a colocá-los corretamente no lugar em que sua eficácia seja máxima. A disciplina do exército começa no momento em que se ensina o soldado a se colocar, se deslocar e estar onde for preciso*<sup>11</sup>.

A implantação desta tecnologia pressupõe um estudo sobre a distribuição dos indivíduos, a partir do qual emerge a representação do soldado forte e hábil em contraposição ao fraco e covarde. Esta classificação em fortes e hábeis e em fracos e covardes permite extrair do empírico um saber que objetiva os soldados em fortes e fracos. Ao mesmo tempo se estabelece sobre os soldados a visibilidade de sua condição, ou seja, cada soldado passa a ser visto e a ver-se como forte ou fraco. Pode-se dizer, então, que um grupo de enunciados torna-se discurso, na medida em que podemos extrair deles suas condições de dizibilidade e visibilidade. Neste sentido, o discurso que classifica constitui sujeitos, pois, ao evidenciar diferenças entre os indivíduos, identifica cada um, retirando-o do anonimato resultante de um discurso que pressupõe a homogeneidade entre os indivíduos de uma categoria. Ao mesmo tempo, o discurso classificatório hierarquiza as diferenças, estabelecendo critérios de sujeição entre os indivíduos. A prática discursiva, portanto, constitui sujeitos, na medida em que estabelece critérios de diferenciação e de hierarquização entre os indivíduos.

<sup>10</sup> FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, p. 105.

<sup>11</sup> Idem. p. 105-106.

Suponho que o que aconteceu com os soldados também ocorre em relação ao analfabeto. Estas formas de objetivação serão tratadas no primeiro e no segundo capítulos. Percebendo-se o modo como o sujeito analfabeto é classificado, torna-se mais fácil perceber as tecnologias de subjetivação na sala de aula.

Pode-se dizer que, em termos de história da alfabetização de adultos, no Brasil, o discurso que constituiu a representação do analfabeto plastificou-se ou “materializou-se” através de enunciados sobre alfabetização de adultos formulados por autoridades envolvidas com a educação de adultos, como intelectuais, lideranças políticas e eclesiásticas, e que estão contidos em documentos como projetos político-pedagógicos, currículos escolares, artigos de jornais e na prática da sala de aula.

A maneira de tratar estes pronunciamentos, neste trabalho, não consiste em distingui-los uns dos outros ou em hierarquizá-los, conferindo maior ou menor peso ao sujeito que o emite. Trata-se de demonstrar a representação do sujeito analfabeto e como esta representação foi construída, e perceber a partir de que imagens os analfabetos ali se configuram.

Desta forma, o problema que se coloca é o seguinte: de que maneira o discurso sobre a alfabetização de adultos constitui a representação do sujeito analfabeto no oeste paranaense? Através de quais mecanismos? Quais identidades, quais rostos se criam para ele?

No primeiro capítulo, pretendo percorrer alguns destes textos sobre a educação de adultos no Brasil, sem me prender a um período específico. Não se trata de compor o histórico da educação de adultos no país. Também não pretendo fazer um estudo exaustivo de todos os pronunciamentos efetuados e que se formaram ao longo do desenvolvimento da educação de jovens e adultos, mas sim recolher fragmentos de discurso que foram emitidos em momentos que considero muito fortes quanto ao combate ao analfabetismo no Brasil,



tais como as campanhas a favor da educação de jovens e adultos, o MOBREAL, o Plano Decenal e as Conferências de Hamburgo e de Jomtien. Considero estes momentos muito fortes, porque neles se deu mais ênfase à alfabetização de adultos do em qualquer outro momento da história do País, segundo vários estudiosos que se dedicam a este tema. Trata-se de perceber como, nestes momentos, o analfabeto foi adquirindo rostos peculiares, identidades, marcas.

O levantamento destas falas foi baseado em estudos efetuados por intelectuais, historiadores e educadores brasileiros, o que possibilitou o encaminhamento da análise dos discursos proferidos no Estado do Paraná, em documentos da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná e dos respectivos Projetos Político-Pedagógicos de 1984, 1987 e 1995.

Destes estudos foi possível constatar que, por exemplo, o analfabeto aparece como portador de maus costumes, como o sujeito que impede que o Brasil seja considerado um país civilizado. Sucessivamente se caracteriza o analfabeto em função de contingências e interesses sociopolíticos. No período que se estende entre 1958 e 1964, detecto, a partir do estudo de Paiva, a coexistência de dois discursos sobre a alfabetização de adultos: um orientado pela perspectiva tradicional de educação, e o outro, pela perspectiva libertadora. Ambos constituíam modos de objetivação que transformam seres humanos em sujeitos.

Neste primeiro capítulo podem-se constatar as várias representações do sujeito analfabeto como, por exemplo, “incapaz”, “inculto”, “adulto criança”, “zero à esquerda”, “possuidor de maus hábitos de higiene”, “desajustado social”, “estorvo para o desenvolvimento”, “peça quebrada”, e não cidadão.

A divulgação e expansão, nas últimas décadas, da tendência pedagógica histórico-crítica no Brasil e de sua adesão no Estado do Paraná resultaram em nova inquietação para

mim. Poderia um discurso pedagógico crítico do social, contrário ao modelo social estabelecido e que pretende construir uma escola pública de qualidade voltada aos interesses das camadas populares e comprometida com a inserção dos excluídos na escola, constituir as imagens e representações sobre o sujeito analfabeto?

O segundo capítulo é uma averiguação desta hipótese. Nele procurarei perceber como se constituiu a representação do sujeito analfabeto a partir do “discurso crítico” inaugurado no início da década de 80, também conhecido como Tendência Pedagógica Histórico-Crítica.

Este capítulo é de fundamental importância para o trabalho, porque introduz a discussão relativa ao Estado do Paraná, devido à forte influência do discurso histórico-crítico detectado nos planos pedagógicos governamentais elaborados nas últimas décadas e no Currículo Básico do Estado do Paraná para a educação de adultos.

Por último, procurarei perceber o discurso da alfabetização na região oeste do Paraná. O discurso sobre alfabetização de adultos aparece, aí, no Projeto Pedagógico do CEAD, em artigos de jornais e nos materiais didáticos. Desta vez, o sujeito analfabeto aparece novamente sob a forma de sujeito ingênuo. Além disto, aparece também como aquele que não está qualificado para o mercado de trabalho. Emerge, ainda, na forma de sujeito que deve ser recuperado e reintroduzido na sociedade. Finalmente, foi caracterizado como aquele que deve aprender bons hábitos de sociabilidade.

No terceiro capítulo há uma tentativa de se perceber o modo como o aluno analfabeto matriculado nos cursos de alfabetização de adultos do ensino supletivo em Marechal Cândido Rondon se vê. Ele se percebe como o sujeito da página em branco, como cego, como mal remunerado, pouco inteligente, como pessoa incapaz de dominar a mão em relação ao lápis e ao caderno. No entanto também se percebe como alguém que pode contar

e inventar histórias, reivindicar alguns de seus direitos, cantar e tocar instrumentos musicais, ter suas próprias idéias, organizar seus encontros de lazer, frequentar a escola para fazer amizades. Mas, aqui, tento perceber os modos de subjetivação do discurso da alfabetização de adultos empregados na sala de aula. São práticas disciplinares cujo funcionamento, nem sempre declarado, diz respeito à subjetivação do sujeito analfabeto. A prática, por exemplo, de mandar o aluno que não domina a técnica da escrita para o quadro-negro é um modo de subjetivação que tem seu equivalente no enunciado de que o analfabeto não sabe.

Os recursos metodológicos utilizados para este fim foram a observação em sala de aula, a análise de um livro de textos elaborado por alunos recém-alfabetizados e anotações em diário de campo.

Compartilho da opinião de Illich, Levy e Frago de que a análise do discurso da alfabetização de adultos tem fundamental importância para aqueles que se dedicam a esta tarefa pedagógica, e isto por várias razões. Em primeiro lugar, faz-se necessário saber que o sujeito analfabeto não representa um presente da natureza; ele se constituiu a partir do momento em que apareceu o sujeito letrado. Como aponta Frago,

*A escrita é, juntamente com a roda e o fogo, um dos inventos que mais profundamente modificaram a mente e a vida humana. A escrita tornou possível novas estratégias cognitivas, novos modos de pensamento e expressão, um novo sentido ou percepção do tempo – calendários, arquivos, agendas... – e do espaço – cartografia, planos, perspectivas... – , novos modos de ver e de mostrar a realidade e, dentro dela, o próprio ser humano<sup>12</sup>.*

Dentro destes novos modos de ver e de mostrar o próprio ser humano aparece o sujeito analfabeto. Evidentemente que aparece também o sujeito alfabetizado. No entanto o primeiro surge com a marca da carência. Ao referir-se às várias definições de sujeito analfabeto, Frago aponta que ela “(...) era de índole negativa. Há negações que implicam

---

<sup>12</sup> FRAGO V. A. *Alfabetização na História e na Escrita*. Porto Alegre, 1993, p. 23.

uma certa afirmação. Se digo de alguém que não é mentiroso, estou afirmando que o que disse ou diz é verdadeiro. Se descrevo alguém dizendo que não é baixo, ao menos sei que é de estatura regular ou alta. Mas se digo que não mede 1,60 metro, que não possui carro ou que não sabe informática, nunca saberei quanto mede, se possui ou não moto ou se é ou não especialista em encadernar livros. Qualificar alguém de analfabeto é definido pelo que carece, não por aquilo que tem. Significa fazê-lo de uma forma radicalmente negativa. Nunca saberei como é (...)”<sup>13</sup>.

Se, pela definição negativa, não posso saber *como* o analfabeto é, mas somente saber *o quê* ele é, ou seja, alguém que não sabe ler, tomo a parte pelo todo. O todo, que é a representação do sujeito constituído pelo discurso, torna-se a parte, a sua qualidade de analfabeto. Ora, todo o ato pedagógico supõe o conhecimento das partes envolvidas – educadores e educandos. Logo, para que a alfabetização de adultos se torne um ato pedagógico efetivo, faz-se necessário o conhecimento do aluno analfabeto adulto no seu todo, e não apenas como parte. Faz-se necessário investigar como o discurso da alfabetização de adultos institui representações sobre o sujeito analfabeto.

Não basta tão-somente saber que isto ocorre, porque, sempre que me refiro ao sujeito analfabeto a partir do discurso da alfabetização, também constituo este sujeito. Se quisermos uma prática pedagógica que não se baseie na parte, na carência e no negativo, precisamos conhecer estes discursos constituidores, estes saberes classificadores. Desta forma, a investigação sobre os discursos constituintes do sujeito aponta uma possibilidade de avanço metodológico-científico e pedagógico que, posso dizer, considero a sua contribuição. Em termos científicos, investigações deste tipo acrescentam ao saber já

---

<sup>13</sup> FRAGO V. A. *Alfabetização na História e na Escrita*. Porto Alegre, 1993, p. 18.

existente o conhecimento das formas específicas sob as quais se dá a constituição do sujeito analfabeto.

Além disto, do ponto de vista pedagógico, a possibilidade de contribuição decorrente de pesquisa desta ordem fundamenta-se no redirecionamento do olhar. Deve-se questionar a pedagogia no sentido de que, muitas vezes, ela mesma constitui representações do sujeito ao qual ela se dirige, tal como acontece nos consultórios de psiquiatria. Ali, torna-se necessário que o sujeito se assuma como doente, para depois ser curado, e “muitas vezes o remédio sai pior que a doença”. O olhar, portanto, deve direcionar-se mais para o pedagógico do que para o aluno. A metodologia que irei seguir pretende descrever discursos<sup>14</sup>, evidenciando que, a partir dos saberes científicos, considerados verdadeiros e válidos, se estabelece o não-saber do analfabeto. Procurarei apreender no discurso sobre a alfabetização de adultos como, através dele, o analfabeto foi objetivado e subjetivado, resultando em formas de sujeição deste. A sujeição emerge como efeito das relações poder-saber. Isto ainda não é tudo. Metodologicamente, a contribuição também procede do regime da visibilidade<sup>15</sup>. Ao invés de pesquisar o sujeito analfabeto, direcionarei o enfoque para os discursos que constituem as suas representações, porque ali se encontram as tecnologias

<sup>14</sup> Ao optarmos em descrever os vários discursos que se formaram a respeito da alfabetização e sobre o analfabeto, estamos entendendo “discurso” como Foucault o define. Diz o autor: “(...) Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro, 1997, p. 124.

<sup>15</sup> Segundo Pey, ‘o enunciável e o visível para aparecer dependem das condições de possibilidade’. São as condições de possibilidade da arqueologia das ‘épistémès, das regras que permitem definir saberes novos. ‘Para a ciência, o homem ‘des-cobria’ aquilo que estava encoberto, coisas como leis...’ “– aqui não só as leis da ciência, química, biologia, matemática mas as leis sociais também” – ‘... realidade verdade, etc. Foucault argumenta que nada está escondido para ser revelado...’ (...) “não tem nada escondido para ser revelado. É só quebrar. O problema é a visão possível. (...) é a visão possível e conseguir ler verdades que são sempre invenções humanas capazes de ser produzidas naquele momento.” “Ao pesquisador cabe ‘quebrar’ as palavras, e retirar delas enunciados, que são regularidades dizíveis;’ que podem ser enunciadas pelo discurso, por isso dizíveis. ‘...tanto quanto ‘quebrar’ as coisas e retirar delas as visibilidades, que são regularidades visíveis’. ‘O poder é diagramático, ou seja se organiza por diagramas’. A organização da sociedade disciplinar é um diagrama. A sociedade de controle é um diagrama. Por isso, analisar a batalha, a guerra que acontece é

políticas da disciplina. A partir destes saberes-poderes efetua-se a representação do sujeito. O sujeito, portanto, aparece como resultado do saber-poder. Mas no pedagogo, naquele que trabalha com alfabetização de adultos, naquele que pesquisa o tema, naquele que elabora programas e propostas pedagógicas, o discurso de alfabetização adquire visibilidade. Segundo Pey, no pensamento foucaultiano **“ou você revoluciona você mesmo ou não revoluciona coisa nenhuma”**<sup>16</sup>.

---

um trabalho de cartógrafo. (...) Significa olhar e ver’. PEY, M. O Educação: O olhar de Foucault, Florianópolis: Livros Livres. s/d. p. 173.

<sup>16</sup> PEY, M. O. *Educação: O Olhar de Foucault*. Op. cit. p. 173.

## CAPÍTULO I

### A REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO ANALFABETO NO BRASIL

#### As campanhas nas décadas de 40 e 50

A história da educação no Brasil passou por vários momentos diferenciados. A preocupação em escolarizar a população começou com a vinda dos primeiros colonizadores. Ribeiro ressalta que, desde os primeiros momentos de nossa colonização, vivíamos sob a dominação de uma elite que estava interessada em desenvolver o capitalismo industrial em Portugal, visto que a Inglaterra, por exemplo, já estava avançando neste processo. Portugal sofria pressões de nações estrangeiras que estavam industrializando-se e necessitava assegurar sua posição econômica, por isto a colônia deveria render-lhe lucros. A nação brasileira, submetida a este processo de dominação política e econômica, sentia a necessidade de escolarizar uma elite dirigente e instrumentalizar minimamente aqueles que iriam servir a ela. Ribeiro afirma que

*o privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do manual afastavam [sic] os alunos dos assuntos e problemas relativos à realidade imediata, distinguia-os da maioria da população que era escrava e iletrada e alimentava a idéia de que o mundo civilizado estava “lá fora” e servia de modelo. Os “letrados” acabavam por rejeitar não apenas a maioria, e exercer sobre ela uma eficiente dominação, como também a própria realidade colonial, contribuindo para a manutenção externa e não para a sua superação<sup>17</sup>.*

A separação entre letrados e iletrados caracterizava-se, e o processo de dominação –

---

<sup>17</sup> RIBEIRO, S. M. L. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. São Paulo, 1988, p.28.

submissão social – refletia-se também na maneira como se organizava a escola. Esta, por sua vez, refletia a disparidade entre letrados e iletrados. Como diz Paiva,

*Até o final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto: esta era a situação usual da maioria da população e a instrução não era condição para que o indivíduo participasse da classe dominante ou das principais atividades do país. Nesse tempo, “o não saber ler e escrever não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo: não o impedia de ganhar dinheiro, ser chefe de família, exercer o pátrio poder, ser tutor”<sup>18</sup>.*

Pode-se dizer que a necessidade de desenvolvimento econômico do País exigia a escolarização da população, mas esta não ocorreu de maneira uniforme. Desde o período colonial caracterizou-se pela distinção da formação de uma elite intelectual pensante e, em contrapartida, a mera instrumentalização da população em geral. Neste sentido, diz Ribeiro que, “do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi a de formar o perfeito nobre, agora negociante (...)”<sup>19</sup>.

A escolarização da população deveria resultar em crescimento e progresso e, ao mesmo tempo, promover todas as mutações que a sociedade exigia naquele momento. À medida que o País se modernizava, a escolarização passou a ser uma exigência.

No final do período da Primeira República, houve o reordenamento da organização econômica do País, que exigia mão-de-obra qualificada. Segundo Ribeiro, “com a sociedade brasileira se desenvolvendo em base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, o analfabetismo passa a constituir um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social”<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> PAIVA, P. Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos, São Paulo, 1973, p. 83.

<sup>19</sup> RIBEIRO, S. M. Op. cit. p.34.

<sup>20</sup> Idem, p.75.



Pode-se dizer que os discursos em torno da alfabetização da população adquiriram impulsos mais decisivos a partir das primeiras iniciativas de industrialização do País. Isto exigia a qualificação da mão-de-obra operária, para a qual a escolarização se tornou uma necessidade. Segundo Ribeiro, “(...) em 1920, 65% da população de quinze anos e mais era analfabeta”<sup>21</sup>. Tornava-se fundamental promover a alfabetização dos jovens e adultos. Destaque-se que, além do interesse na alfabetização para a preparação de mão-de-obra, havia ainda o interesse em ampliar as bases eleitorais, uma vez que o voto era vedado ao analfabeto. O analfabetismo deveria ser combatido, pois uma sociedade alfabetizada emergia como sinônimo de uma sociedade culta, emancipada e consciente de seus direitos e deveres. Enfim, dever-se-ia alfabetizar, para que o País pudesse colocar-se no mesmo patamar de outros, considerados desenvolvidos. Com a escolarização de parte da população brasileira emergiu o discurso autorizado. Pode-se estabelecer uma analogia entre o aparecimento dos discursos sobre sexo e os discursos sobre a diferenciação entre letrados e iletrados, já assinalada anteriormente por Ribeiro. Como diz Foucault:

*A Idade Média tinha organizado, sobre o tema da carne e da prática da confissão, um discurso estreitamente unitário. No decorrer dos séculos recentes, essa relativa unidade foi decomposta, dispersada, reduzida a uma explosão de discursividades distintas, que tomaram forma na demografia, na biologia, na medicina, na psiquiatria, na psicologia, na moral, na crítica política. E mais: o sólido vínculo que vinculava a teologia moral da concupiscência à obrigação da confissão (o discurso teórico sobre o sexo e sua formulação na primeira pessoa), foi rompido ou, pelo menos, distendido e diversificado: entre a objetivação do sexo nos discursos racionais e o movimento pelo qual um é colocado na situação de contar seu próprio sexo produziu-se, a partir do século XVIII, uma série de tensões, conflitos, esforços de ajustamento, e tentativas de retranscrição. Não é, portanto, simplesmente em termos de extensão contínua que se deve falar desse acréscimo discursivo; ao contrário, deve-se ver aí a dispersão dos focos de onde tais discursos são emitidos, a diversificação de suas formas e o desdobramento complexo da rede que os une*<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> RIBEIRO, S. M. Op. cit. p. 74.

<sup>22</sup> FOUCAULT, M. *História da Sexualidade*. Rio de Janeiro, 1988, p. 35.

Isto evidencia que o analfabeto, a partir do discurso da alfabetização, tornou-se um objeto de análise na ordem da produção do saber (discursos) e na ordem da produção das práticas pedagógicas (não discursivo). A objetivação, a coisificação aparece no seguinte texto de Paiva: “Somente quando a instrução se converte em instrumento das classes dominantes (que a ela têm acesso) e quando se torna preciso justificar a medida de seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência (...)”<sup>23</sup>.

Enquanto objeto do discurso, o surgimento do iletrado representa um acontecimento na ordem do poder e do saber. Este acontecimento fez emergir uma nova maneira de se compreender os alfabetizados e não-alfabetizados. Até àquele momento não havia diferenciação entre eles. A partir da emergência e da valorização da leitura e da escrita, bem como da possibilidade de, através dela, ocupar lugares considerados importantes, surgiu a representação sobre o analfabeto, homem desprovido do conhecimento do código letrado.

Retorno a Paiva, para demonstrar uma das representações que apareceram a partir das primeiras iniciativas da educação de adultos. A iniciativa em alfabetizá-los emergiu da preocupação de alguns intelectuais e autoridades brasileiras em utilizar a escola como meio de divulgação do ideário dos direitos e dos deveres. A autora comenta que “entre 1870 e 1880 praticamente todas as províncias criam classes para esse tipo de ensino e muitas delas regulamentam a matéria. Seu desenvolvimento acompanha o desenvolvimento do ensino elementar comum e ambos, o progresso da Nação, seu crescimento econômico e as mutações na sociedade”<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> PAIVA, V. op. cit. p. 83.

<sup>24</sup> PAIVA, V. Op. cit. p. 167.

Pode-se observar, através do texto de Paiva, que se enunciava, através do discurso, a existência de saberes considerados próprios da escola e que as pessoas que o adquiriam sabiam mais e melhor do que outras. Percebe-se que ocorreu uma ruptura na ordem do discurso e uma nova ordem começou a implantar-se a partir daquele momento da história. Os iletrados passaram a ser identificados não por aquilo que sabiam, mas pelo que desconheciam, por aquilo que lhes faltava: as técnicas da leitura e da escrita.

Segundo Foucault, a ordem do discurso ocorre a partir de certas regras estabelecidas. Regras, rituais, normas que se tornam exigência no mundo dos discursos. Estes se disseminam através de instituições autorizadas, dentre elas a instituição escolar, onde também ocorre a construção do discurso autorizado.

Assim sendo, a unidade escola representou o lugar no qual o discurso da alfabetização se disseminou através da prática pedagógica, da hierarquia de saberes, da classificação e seleção dos alunos. Várias escolas formam o sistema escolar que se interliga a outras instituições como a igreja, a fábrica, aos diferentes grupos de intelectuais que produzem o saber. Neste sentido, ela não está sozinha e isolada na sociedade. Interliga-se a outras instituições, práticas e discursos que estabelecem as regras, leis e funções do discurso escolarizador. Este conjunto todo forma uma intrincada rede na qual os discursos se formam, se afirmam, se legitimam e se modificam de tempos em tempos.

Foucault indaga: “O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (...)”<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Op. cit., p. 44

Compreendo a escola como o lugar da visibilidade do sistema de ensino. Um lugar onde se visualiza o poder da palavra, do saber e da verdade, acerca do que seja alfabetizado e analfabeto, saber e não-saber.

Com a disseminação da escola, o grupo doutrinário ao qual o autor se refere pode ser identificado com o dos letrados. Este passou a assumir a função de supervisão do trabalho dos não-letrados. A valorização dos letrados e do discurso que os ampara constituiu a representação do sujeito letrado e, em contrapartida, a do iletrado.

Podem-se detectar muitas destas imagens nos inúmeros discursos emitidos por autoridades, intelectuais e educadores brasileiros. Estas imagens emergiram nos discursos a favor da educação de adultos. Com a finalidade de combater o analfabetismo, as autoridades se utilizaram de todos os meios possíveis. Porém, ao combatê-lo, criavam, no discurso e na prática, algo inexistente até então: a representação do sujeito analfabeto. Com o intento de alfabetizar, organizaram-se congressos, campanhas e programas radiofônicos, entre muitas outras iniciativas.

Uma destas iniciativas foi a implantação do ensino noturno para adultos, nas províncias. Paiva baseia-se no discurso de Abel Graça do Pará, para demonstrar como se justificava tal empreendimento. Para mim importa captar qual a representação do sujeito analfabeto que resultava deste movimento. Segundo a autora,

*Na década dos 70 foram criadas aulas noturnas para o ensino de adultos em todas as províncias do Império, algumas por iniciativa particular e outras pela própria administração provincial. As idéias que justificavam tal criação variavam bastante. Por exemplo, o presidente Abel Graça do Pará ao criá-las, em 1871, colocava entre suas vantagens a de elas permitirem “que os escravos recebam alguma instrução, o que é de grande alcance na época em que os poderes públicos trabalham na importante obra de emancipação do elemento servil”; no estado do Maranhão, (...) deveria servir para que o homem do povo compreendesse melhor seus direitos e deveres e para que se amenizassem os costumes...<sup>26</sup>.*

---

<sup>26</sup> PAIVA, P. V. Op. cit., p.167.

O ensino do ler e escrever e, principalmente, o ensino noturno, destinava-se a um grupo de pessoas visto pelas autoridades e pelos educadores como desprovidos de conhecimentos. O escravo, assim como o homem simples e pobre, aparecia sob a imagem do não-cidadão e do elemento possuidor de costumes desagradáveis, indelicados, grosseiros e repugnantes. Pode-se deduzir isto do termo “ameno”, que Graça utiliza: os sujeitos deveriam adquirir este qualificativo pela alfabetização. Ora, “ameno” significa “agradável”, “delicado”, “suave”, “sereno” e “doce”, qualidades que o autor diz não constatar nos costumes dos analfabetos. Pode-se perceber que a escola constituía-se como o lugar onde se adquiria o saber, o conhecimento necessário para se ter bons costumes.

No discurso acima aparece um dito, ou seja, evidencia-se o regime da dizibilidade<sup>27</sup>, pois o analfabeto está sendo objetivado como grosseiro. “Objetivar” significa estabelecer um saber acerca do que significa ser analfabeto. Quando isto ocorre, a pessoa que se encontra nesta condição assume-se como possuidora das representações que se atribuem ao analfabeto, ou seja, no caso da fala acima, assume-se como grosseira.

Foucault explicita que a escola instituição, tal como a fábrica, o exército e a igreja, utiliza-se de mecanismos através dos quais se exerce um poder sobre os corpos e se estabelece sobre eles um saber. Este saber está atravessado pelo poder de objetivar os

---

<sup>27</sup> Sobre a “dizibilidade”, Foucault diz: “Poder-se-iam citar outros focos que, a partir do século XVIII ou do século XIX, entraram em atividade para suscitar os discursos sobre o sexo. Inicialmente, a medicina, por intermédio das ‘doenças dos nervos’; em seguida, a psiquiatria, quando começa a procurar – do lado da ‘extravagância’, depois do onanismo, mais tarde da insatisfação e das ‘fraudes contra a procriação’, a etiologia das doenças mentais e, sobretudo, quando anexa ao seu domínio exclusivo, o conjunto das perversões sexuais; também a justiça penal, que por muito tempo ocupou-se da sexualidade, sobretudo sob a forma de crimes ‘crapulosos’ e antinaturais, mas que, aproximadamente na metade do século XIX, se abriu à jurisdição miúda dos pequenos atentados, dos ultrajes de pouca monta, das perversões sem importância, enfim todos esses controles sociais que se desenvolveram no final do século passado e filtram a sexualidade dos casais, dos pais e dos filhos, dos adolescentes perigosos e em perigo – tratando de proteger, separar e prevenir, assinalando perigos em toda a parte, despertando as atenções, solicitando diagnósticos, acumulando relatórios, organizando terapêuticas; em torno do sexo eles irradiaram os discursos, intensificando a consciência de um perigo incessante que constitui, por sua vez, incitação a se falar dele”. FOUCAULT, 1988, p. 32-33.

sujeitos, dividindo-os em sujeito normal – aquele considerado como o que sabe – e sujeito anormal – aquele que desconhece o saber escolar. No caso do texto analisado, o analfabeto faz parte do segundo grupo.

Este discurso, através do regime da dizibilidade, impõe-se como verdade. Entretanto somente se pode efetua-lo a partir de um suporte institucional. Foucault assim o define: “Ora, essa vontade de verdade, (...) apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios de hoje (...)”<sup>28</sup>. A vontade de verdade do discurso alfabetizador dissemina-se apoiada no suporte institucional apontado por Foucault.

A preocupação em alfabetizar a população em massa acentuou-se, de maneira diferenciada da anterior, nas décadas de 1920 a 1930, pois o contexto em que se vivia naquele período marcou a transição da Primeira para Segunda República. No cenário político emergiram novos interesses, dentre eles a constatação da existência de um grande número de pessoas analfabetas. O combate ao analfabetismo passou a fazer parte dos programas de governo dali em diante. Destaca-se o trabalho desenvolvido no Distrito Federal em 1928, cujo currículo organizou-se em torno do ensino técnico elementar e da cultura geral. Paiva agrega que o aspecto da higiene pessoal recebeu ênfase através de palestras específicas sobre este tema. Percebe-se aqui, novamente, a constituição da representação do sujeito analfabeto. Se antes, no discurso de Abel Graça, ele possuía costumes grosseiros, agora aparece como aquele que não possui higiene adequada. O sujeito analfabeto aparece associado à sujeira.

---

<sup>28</sup> FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Op. cit., p.17.

O currículo de 1928 adquiriu novas conotações em 1932. Anísio Teixeira incluiu nele alguns cursos de extensão. Eles deveriam ser práticos, de artes e ofícios, destinados especialmente àqueles que já possuíam uma profissão definida.

Destaca-se, neste período, a influência de intelectuais, educadores e de lideranças políticas ligadas ao ideário da Escola Nova. Eles se tornaram conhecidos como os profissionais da educação. Utilizaram como meio divulgador de suas idéias a ABE (Associação Brasileira de Educação), fundada em 1924. Ali debatiam-se os grandes problemas educacionais da época. A ABE reunia educadores de várias tendências como, por exemplo, católicos, conservadores, partidários do governo e também liberais.

A pedagogia que predominava nas escolas, naquele momento, caracterizava-se pela tendência tradicional, assumida e defendida por políticos conservadores e por alguns setores da igreja católica, que comandava boa parte das escolas privadas.

A Pedagogia Nova contou com a defesa dos liberais, que lutavam pela ampliação da escola pública financiada pelo Estado. Defendiam, também, o ensino leigo. conservadores e católicos filiavam-se ao ideário do “entusiasmo pela educação” e os liberais, ao “otimismo pedagógico”<sup>29</sup>. Estas duas tendências discursivas permearam o ideário educacional brasileiro, inclusive no que diz respeito à educação de adultos, durante várias décadas.

O ensino supletivo financiado pelo Estado surgiu em 1947. Seu aparecimento deveu-se também às investidas contra o analfabetismo como, por exemplo, as campanhas de alfabetização. A CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos) ocorreu na década de 40, e a CNER (Campanha Nacional de Educação Rural), na década de 50. As

---

<sup>29</sup> Segundo Guiraldelli, o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” são movimentos educativos que surgiram em dois momentos diferenciados da história da educação. O primeiro defendia ampliação quantitativa das escolas, sem se preocupar com a qualidade do ensino e da formação dos professores. O

campanhas desenvolveram-se sob a orientação do DNE (Departamento Nacional de Educação). Neste discurso a representação do sujeito analfabeto aparece sob a imagem de massa. Segundo Paiva, “(...) O final da Guerra, a vitória dos ideais democráticos, influem no sentido de enfatizar a necessidade da educação das massas (...)”<sup>30</sup>

Algumas lideranças políticas identificadas com os partidos de esquerda também assumiram a educação de adultos, criando universidades populares. Estas instituições tinham por finalidade a difusão cultural através de programações para o lazer, cursos de extensão, centros de debates, clubes de estudos e fóruns. O PCB (Partido Comunista Brasileiro), por exemplo, organizou comitês democráticos em municípios e em bairros de grandes cidades. Reivindicava-se neles a ampliação das escolas e melhor aplicação das verbas destinadas à educação.

Pode-se constatar que o discurso do combate ao analfabetismo adquiriu importância nos meios intelectuais tanto da direita quanto da esquerda. O primeiro grupo via alfabetização como um meio para se alcançar o desenvolvimento, a industrialização e a urbanização. O segundo grupo sugeria que a alfabetização emergisse como meio para conscientizar as massas. A partir destas vontades de poder e de saber, a representação do sujeito analfabeto aparece para o primeiro grupo sob a forma de pessoas de costumes grosseiros, sem bons hábitos de higiene e elemento da massa. Para o segundo grupo ele aparece como sujeito alienado e também como elemento da massa.

As duas grandes campanhas anteriormente mencionadas não foram executadas por

---

segundo defendia a ampliação qualitativa e quantitativa, defendendo boa formação profissional, material pedagógico e escolas públicas.

<sup>30</sup> PAIVA, V. Op. cit. p. 175.



educadores, nem por lideranças políticas ou por intelectuais, mas por técnicos. A CEEA dirigiu-se a alunos do meio rural e urbano, com o mesmo conteúdo e a mesma metodologia de trabalho. No início seguia o ideário do “entusiasmo pela educação,” que visava ao combate ao analfabetismo através da ampliação do número de escolas. Não havia maiores preocupações com conteúdos e métodos de ensino. Importava o ensino das técnicas de ler e escrever.

A CNER, por sua vez, surgiu como um desdobramento da campanha anterior. Efetivou-se após a realização do Seminário Interamericano, que ocorreu no ano de 1949, sob o patrocínio da UNESCO. A CNER criou as missões rurais para desenvolver seu trabalho, as quais se orientavam metodologicamente para a organização comunitária.

Paiva afirma: “ A educação comunitária, com a difusão de novos conhecimentos ou a melhoria dos métodos e a modificação do conteúdo da educação social, poderia ser um fator decisivo para o progresso comunitário. Já está aí implícita a idéia de que é preciso que a educação venha antes do desenvolvimento, propiciando a mudança de atitudes (criação de atitudes adequadas) (...)”<sup>31</sup>.

O objetivo central apontava para a modificação da pessoa. Acreditava-se que a escola tinha o poder de promover estas mudanças através do ensino. Em razão desta crença, o analfabeto passou a ser visto como um empecilho ao desenvolvimento e ao progresso. Neste sentido, as pessoas alfabetizadas representavam peças para impulsionar o progresso da nação.

Pode-se perceber a coloração funcionalista deste discurso. Compreendeu-se a

---

<sup>31</sup> PAIVA. Op. cit., p. 178.

sociedade como um todo organizado, tal qual uma máquina. Na grande máquina social, cada indivíduo representa uma engrenagem ou uma peça. A máquina somente pode funcionar adequadamente, se cada peça estiver ajustada de uma forma correta à sua função e ordenadamente interligada ao todo. O analfabeto aparecia como uma peça quebrada, desajustada no sistema maior. Mais uma vez vê-se a sua objetivação .

Considerava-se, assim, o sujeito analfabeto como um entrave ao progresso da nação, como grosseiro, sujo e parte da massa. Definições, classificações, clichês, identidades enunciadas por autoridades, intelectuais, por representantes da igreja e outros segmentos da sociedade. Mas estes sujeitos enunciadore, recordemos, também foram constituídos pelo discurso da escolarização, que tem seu suporte institucional na rede de relações que envolve o saber escolar.

Podem-se ainda destacar outras imagens do analfabeto relativas ao período do Estado Novo. O DNE, órgão responsável pelas campanhas de alfabetização, orientava o trabalho da educação de adultos e definia conteúdos e metodologias. Aos analfabetos atribuíram-se as causas das precárias condições econômica, política, cultural e social pelas quais passava o País. As campanhas tinham por finalidade combater o analfabetismo. Pois o analfabetismo adquiria sua materialidade na pessoa do analfabeto por isso para o diretor do DNE: “O analfabeto padeceria de ‘minoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é freqüentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo”<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> PAIVA. Op. cit., p.184.

No discurso do diretor do DNE, a representação do sujeito analfabeto aparece de uma forma radical, como alguém desprovido de qualquer rudimento da cultura. Emerge como alguém que está fora do seu tempo, um sujeito primitivo. Um sujeito culturalmente vazio. Em nome do saber e da cultura escolarizada objetivaram-no como inculto e incapaz, pois não possuía nem mesmo os rudimentos da cultura. Além disto, não contribuía politicamente, pois não votava e não podia ser votado, ou seja, não tinha o direito à cidadania.

Paiva menciona uma pesquisa feita no final da década de 40, pela professora Noemy Silveira Rudolfer que trabalhava, neste período, com psicopedagogia do adolescente e do adulto. Ela fez um levantamento sobre a importância de ler e escrever. Constatou que 20% dos analfabetos entrevistados não sentiam necessidade da aprendizagem escolar. Inconformada com este resultado, declarou que

*O analfabeto se “sentia rejeitado por um grupo que é socialmente superior – o dos que lêem”. (...) sabe que, socialmente: “conta pouco”, que é “uma espécie de zero cujo valor só se revela à direita dos que sabem ler”. (...) Nenhum grupo social deseja analfabetos, “mas tem que suportá-los se eles existem” (...). É a sociedade alfabetizada que, valorizando a educação em si mesma e envergonhando-se dos seus índices de analfabetismo, quer livrar-se de seus analfabetos*<sup>33</sup>.

Na análise que faz, a psicopedagoga acrescentava à representação do sujeito analfabeto a imagem de um zero à esquerda, ou seja, os analfabetos significam a negação de si mesmos. Aparecia a representação do analfabeto número, mas a operação matemática à qual ele estava vinculado não adicionava, apenas subtraía. Ou seja, ele não soma. Não tem nada para acrescentar no discurso da industrialização e modernização do País. O valor zero, nas ciências exatas, representa o ponto de onde inicia a contagem. A objetivação do

---

<sup>33</sup> PAIVA. Op. cit., p.185.

sujeito analfabeto tornava-o o ponto nulo da cultura do País. O analfabetismo dentre inúmeras outras causas emergiu também devido a estrutura econômica e política do Brasil. Não se trata aqui de discutir estas causas mas de apreender as representações que emergiram sobre o sujeito analfabeto. O analfabetismo propiciou a emergência de um discurso no qual aparece a figura do analfabeto como portador de algumas qualificações. Pode-se dizer então, que, por isso eles foram representados como indivíduos rejeitados socialmente e de quem a sociedade desejava livrar-se.

Na concepção foucaultiana, há uma ordem para os discursos autorizados e para os discursos do dia-a-dia. Neste sentido, Foucault afirma que,

*Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que se “dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformem ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer (...)”<sup>34</sup>.*

O enunciado da professora se transforma em discurso de poder, na medida em que, revestida pela sua função, ela se utiliza do discurso psicopedagógico – saber que se pretende científico. Além disso, o enunciado da professora apoiou-se numa pesquisa que universalizou o resultado. A pesquisa adquiriu status de verdade, porque se inter cruzou e se ligou a outros discursos considerados científicos, entre eles o da matemática.

A preocupação de muitos intelectuais brasileiros neste período, seja da esquerda ou da direita, centrou-se no combate ao analfabetismo, porém, ao fazê-lo, criavam, através de várias imagens, este tipo de homem, ou seja, objetivavam as pessoas que não sabiam ler e escrever e ao mesmo tempo consideravam-no a causa dos muitos males sociais e culturais existentes no País.

---

<sup>34</sup> FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Op. cit., p. 22

Paiva diz que: “(...) encontramos em todo o período de 1958 a 64 algumas características que se manterão estáveis e que atravessam o mesmo período subsequente. Uma delas refere-se ao preconceito contra o analfabeto. Este nunca fora aceito pelos marxistas (...)”<sup>35</sup> Evidencia-se aí a rejeição dos intelectuais da esquerda pelos analfabetos. Esta mesma rejeição aparece no texto Paiva, ao relatar o trabalho desenvolvido pelo CPC da UNE na década de 60.

*“(...) Optando pelo compromisso com as classes oprimidas, o CPC orientava sua ação a partir da tese de que toda arte exprime uma ideologia e de que, por isso, os artistas conscientes deveriam produzir uma arte que atuasse como veículo de conscientização dessas classes. Esta seria uma arte popular revolucionária: popular porque identificada com as aspirações fundamentais do povo e revolucionária porque pretendia passar o poder a esse povo. Esta arte popular revolucionária, a única arte verdadeiramente popular porque ‘fora da política não há arte popular.’ se opunha à arte do povo – produto das comunidades economicamente atrasadas com nível primário de elaboração (...)”*<sup>36</sup>

Para estes intelectuais da esquerda o que as classes oprimidas e economicamente desfavorecidas produziam não estava à altura da arte que estes consideravam revolucionária. Evidencia-se neste texto uma maneira de se ver e de se compreender as pessoas das classes menos favorecidas. Embora neste texto não se esteja mencionando especificamente o analfabetismo e o sujeito analfabeto sabe-se que o CPC atuou em campanhas de alfabetização na década de 60.

Lourenço Filho<sup>37</sup> acusava: “nossa grave crise atual – política, econômica, moral – provém, antes de tudo, de nossa pequena densidade cultural, da mentalidade média dominante no país, com seus 55% de analfabetos nas idades de 18 e mais”, afirmava ele<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> PAIVA, V. Op. cit. p. 205

<sup>36</sup> Idem p. 234 grifo meu.

<sup>37</sup> Lourenço Filho fazia parte do grupo dos defensores do Movimento da Escola Nova. Por ocasião da decretação do Estado Novo por Getúlio Vargas, assumiu a direção do Departamento Nacional de Educação (DNE).

<sup>38</sup> PAIVA. Op. cit., p. 187.

A representação do sujeito número, apontado pela psicopedagogia, se ramifica no discurso a favor da alfabetização de adultos. Para Lourenço Filho, o analfabeto não possuía cultura, considerando-o a causa “da grave crise atual política, econômica e moral”. Mas a causa podia ser apontada em números: exatamente 55%. O discurso sobre o analfabeto como causa de muitos males passou de uma instituição a outra. Do Departamento Nacional de Ensino, de onde fala Lourenço Filho, interliga-se à hierarquia da Igreja Católica, como uma rede.

Segundo Paiva, no primeiro congresso nacional de educação de adultos realizado em 1947, o bispo católico D. Jaime Câmara afirmou que a falta de escolaridade significava um problema ainda mais grave. Ele assegurou que, “(...) o problema do morro é, eminentemente, o problema de falta de educação. Doenças, analfabetismo, ideologias estranhas, crimes, contravenções são males de um povo que vem vivendo anos a fio sem o benefício da escola”<sup>39</sup>.

No discurso do representante da Igreja, o morador da periferia urbana aparece sob a imagem de criminoso, contraventor, doente e vítima de ideologias estranhas. Pode-se dizer que no discurso do eclesiástico a causa dos males caracteriza-se como falta de escolarização e não como o sujeito analfabeto. Entretanto se considerava a falta da escolarização como a causa do mal: o sujeito analfabeto representava o mal a erradicar, uma vez que não existe o analfabetismo sem um sujeito no qual ele possa ter visibilidade. Para este setor da Igreja, a escola aparecia como um benefício regenerador das pessoas que desconheciam as regras da boa convivência social. Conforme este discurso, o alfabetizado

---

<sup>39</sup> PAIVA. Op. cit., p. 187.

transpareceu como sinônimo de boa conduta jurídica, pois o não-escolarizado cometia crimes, transgredia o saber jurídico e o saber médico. Estudando, aprendia-se a evitar, inclusive, doenças. O discurso escolarizador produz saberes que se investem de poder e permeia a vida minuciosamente, abrangendo todos os espaços, inclusive o espaço do exercício da fé.

Foucault assegura que “(...) os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos”<sup>40</sup>.

Ao descrever estes discursos autorizados, vejo, pouco a pouco, a construção da representação de um sujeito considerado como aquele que impedia o progresso, que não produzia, que não possuía cultura, um desregrado e um desajustado social. Enquanto a representação do analfabeto construiu-se gradativamente desta forma, a escola adquiria aos poucos o status de ser o lugar no qual as pessoas poderiam ser transformadas. A fala de certos setores da Igreja Católica reafirmava o que algumas autoridades, intelectuais e professores já vinham afirmando sobre os analfabetos. Estes discursos articulavam-se entre si e adquiriam materialidade, enquanto objetivavam o sujeito analfabeto.

Objetivava-se analfabetos como incapazes. Em contrapartida, os letrados caracterizavam-se como aqueles que assimilariam melhor as exigências feitas. Acreditava-se que as pessoas instruídas pela escola conseguiriam cumprir melhor e de pronto tudo aquilo que lhes era cobrado como, por exemplo, regras de bons costumes e novos hábitos higiênicos.

---

<sup>40</sup> FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Op. cit., p. 39.

Nota-se que, no discurso sobre a alfabetização de adultos autorizados deste período, o analfabeto do campo e da cidade representava um entrave para o desenvolvimento do País, uma vergonha nacional, um grave problema a ser combatido. Segundo Paiva, este enfoque modificou-se somente a partir de 1958, como veremos no próximo item.

## 1.2. As campanhas nos anos 60

Para contextualizar<sup>41</sup> o momento vivido em 1958, faz-se necessário retornar um pouco na história da organização política do Brasil. Segundo Ribeiro, a partir da década de 40 começou-se a viver sob pressões da população que se demonstrava descontente com a condução política do País.

O governo Vargas, para atender as inquietações populares e também as de parte do setor industrial, promoveu a abertura política, proclamando o fim do Estado Novo. Com a redemocratização, a partir de 1945, emergiu uma série de debates sobre o desenvolvimento do País nos âmbitos econômico e social. Neste momento vivia-se também um conflito entre setores do empresariado. Parte dos empresários defendia o desenvolvimento econômico através do incentivo à indústria nacional<sup>42</sup>; outro grupo defendia a internacionalização da economia.

O suicídio de Vargas e a publicação da carta-testamento acentuaram as inquietações populares. Segundo Ribeiro, “para se entender esta crise, que se intensifica no período

---

<sup>41</sup> Pretende-se contextualizar este período com a finalidade estrita de captar as representações que se criaram sobre o analfabeto neste momento da história.

<sup>42</sup> Este incentivo iniciou com a era Vargas, em 1930, e foi denominado de nacionalismo desenvolvimentista. Caracterizava-se por defender o desenvolvimento capitalista a partir da indústria nacional. Este pensamento, inicialmente, foi assumido pela elite brasileira, mas ao final dos anos 50 passou a ser divulgado também por intelectuais e políticos identificados com os movimentos de esquerda. Políticos e intelectuais acreditavam



analisado, é preciso recordar alguns acontecimentos do ano anterior (1954), como o suicídio a que Getúlio Vargas foi levado pelo isolacionismo político em que caiu, bem como a publicação da carta-testamento. Tais fatos abalaram a nação, chegando a provocar uma revolta popular”<sup>43</sup>.

Pode-se dizer que a revolta popular se dava quanto à frustração das expectativas populares criadas pelo governo populista de Getúlio Vargas. Tais expectativas relacionavam-se a concessões feitas por Vargas, tais como a instituição do salário mínimo, o décimo terceiro salário, a institucionalização do sindicalismo e o investimento na nacionalização da indústria.

Estas aspirações populares e de parte do empresariado nacional encontraram resposta na figura de Juscelino Kubitschek. Eleito presidente em 1955, representava para a população a solução dos problemas sociais do momento.

Segundo Vita, “o Plano de Metas de Juscelino previa a ampliação da indústria de base – a siderurgia e o setor energético principalmente – através de recursos públicos e empréstimos externos. A novidade maior desse plano, entretanto, estava na criação de um setor de bens de consumo duráveis – produção de automóveis, eletrodomésticos e aparelhos eletrônicos (...)”<sup>44</sup>. O eleitorado via a possibilidade de acesso a estes bens e acreditava que o País realmente iria se desenvolver.

Também alguns intelectuais identificados com a política da esquerda acreditavam que o incentivo à indústria nacional poderia resultar em desenvolvimento, o que geraria maior justiça social e melhor distribuição da renda. Foi durante o governo de Juscelino que

---

<sup>43</sup> RIBEIRO, S. M. L. Op. cit., p. 133.

<sup>44</sup> VITA, A. *Sociologia da Sociedade Brasileira*. São Paulo, 1989, p. 212.

o discurso do nacional-desenvolvimentismo adquiriu maior ênfase nos meios intelectuais.

Segundo Paiva,

*As condições políticas brasileiras após o suicídio de Vargas estimulavam o livre debate de idéias e a participação política, e seus reflexos no campo educacional atingiram especialmente aquela área educativa que mais imediatamente poderia concorrer para novas mudanças no panorama político, através da formação de novos contingentes eleitorais. Durante o governo Kubitschek vive-se um período de relativa liberdade de idéias e de euforia nacionalista; a ênfase recebida pelo processo de industrialização na política econômica do governo estimula a participação dos intelectuais na teorização do “nacionalismo desenvolvimentista”. Este nacionalismo de elite da segunda metade da década dos 50, entretanto, irá se transformando à medida em que nos aproximamos dos anos 60<sup>45</sup>.*

A partir do governo de Kubitschek, a educação de adultos passou a ser discutida de maneira mais atenta. Havia a preocupação de boa parte dos intelectuais e também do governo de promover a alfabetização em massa, pois esta poderia ser um dos instrumentos para a “formação de novos contingentes eleitorais” e ao mesmo tempo propiciar o desenvolvimento do País.

Os teóricos do nacionalismo desenvolvimentista defendiam a idéia de que, para o País poder alcançar o desenvolvimento, fazia-se necessária sua industrialização. Propunham a intervenção do Estado como agente promotor da iniciativa privada nacional. Esta promoção se daria através do financiamento e incentivo fiscal e isenção de impostos, fornecimento de energia e de infra-estrutura para a indústria nacional incipiente. Definia-se a industrialização como o caminho para o desenvolvimento do País, o que implicava a necessidade de mão-de-obra qualificada. Surgia daí um dos argumentos para a necessidade da alfabetização de adultos.

Neste contexto, o MEC convocou o Segundo Congresso Brasileiro sobre a

---

<sup>45</sup> PAIVA. Op. cit., p. 203.

Educação de Adultos, que ocorreu entre dias 09 e 16 de julho de 1958, na cidade do Rio de Janeiro. Parte dos intelectuais que estavam participando do mencionado congresso defendia o nacionalismo desenvolvimentista. De acordo com Vita, “a ideologia nacionalista foi elaborada e difundida em particular por uma parte da intelectualidade brasileira aglutinada em torno do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), um órgão do Ministério da Educação criado no governo de Kubitschek (...)”<sup>46</sup>.

Entretanto entre os congressistas havia posições divergentes em relação à finalidade da educação de adultos. Referindo-se ao congresso de 1958, Paiva afirma:

*O encontro permitiu observar a variedade de posições ideológicas defendidas pelos seus participantes, através de intervenções e teses apresentadas. Ao lado dos que argumentavam em favor de uma educação dos adultos que servisse de “instrumento que previne a subversão” (...) estavam os que, considerando que “os que trabalham (...) não podem ficar à mercê de uma minoria que constitui o governo e decide os destinos da pátria”, clamavam pela erradicação do analfabetismo a fim de que se pudesse ter no Brasil “uma verdadeira democracia” e esta somente seria possível “quando todos os maiores de 18 anos souberem ler a chapa do candidato de sua escolha e pensaram (...) na atuação, capacidade e trabalho de cada um frente à coisa pública” (...)”<sup>47</sup>.*

Apesar das diferenças entre os posicionamentos dos congressistas, percebe-se a preocupação generalizada com a questão da erradicação do analfabetismo, seja como instrumento para evitar ou prevenir a subversão social, a dominação política e exploração econômica. A divergência de posições em relação à alfabetização de adultos dependia da corrente de pensamento à qual os intelectuais filiavam-se e destas posições emergia diferentes maneiras de se representar o analfabeto.

Segundo Paiva, havia o interesse em alfabetizar para ampliar as bases eleitorais, seja da direita ou da esquerda, e também para buscar a transformação social. Assim, o trabalho

---

<sup>46</sup> VITA. Op. cit., p.206.

<sup>47</sup> PAIVA. Op. cit. p. 209.

educativo partia de vários objetivos, desde o anseio em atender o desejo do desenvolvimento do País até conscientizar a população de sua exploração, para transformação da realidade opressiva e injusta. Pode-se dizer que o congresso de 58 estabeleceu um marco no redimensionamento da educação de adultos no País, cujas diretrizes perduraram durante os primeiros anos da década de 60.

Na eleição seguinte, em 1960, elegeram-se Jânio Quadros e João Goulart. O primeiro governou apenas seis meses e após sua renúncia assumiu o vice João Goulart, em cujo governo a educação de adultos tornou-se um dos objetivos primordiais: “(...) Após a renúncia de Quadros é que a educação de adultos receberá uma ênfase toda especial”<sup>48</sup>.

Este interesse aliou-se também à questão eleitoral, mas não somente a ela:

*A importância da educação das massas para o novo governo podia ser observada (...) especialmente através de diversos programas oficiais tentados no período (...). nascidos dos anseios de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas fora dos supostos da ordem vigente. eram a resposta às solicitações do Congresso de 1958 que concluíra pela inadequação dos programas existentes e pela necessidade de busca de novas diretrizes, em face das novas condições da vida política, social e econômica do país”<sup>49</sup>.*

Estes programas diziam respeito a todo o movimento de educação e cultura popular que se desenvolveu entre 1961 a 1964. Da parte do governo Goulart havia um posicionamento ambíguo, pois “o governo federal financiava o MEB como movimento ligado à CNBB e mostrava-se inclinado a subvencionar as atividades de numerosos movimentos dedicados à promoção da cultura popular”<sup>50</sup>.

O governo Goulart, então, estava inclinado a financiar as atividades destes movimentos. Dentre as lideranças destes movimentos havia pessoas identificadas com o pensamento marxista, outros com o ideário do nacional-desenvolvimentismo. Esta

---

<sup>48</sup> PAIVA. Op. cit., p. 204.

<sup>49</sup> Idem p. 205.

<sup>50</sup> Idem, p. 205.

divergência de posições influenciava na intervenção prática dos grupos e na maneira de se representar o analfabeto.

Paulo Freire, que também participou do congresso de 58, desenvolveu experiências de educação de adultos, inicialmente em Recife. Ele e seu grupo, baseados na teoria da comunicação e em determinadas conceituações antropológicas, combatiam algumas idéias que se tinha até então sobre os não-escolarizados. Para ele o trabalho educativo deveria levar o alfabetizando a refletir sobre a maneira como compreendia o mundo. A alfabetização deveria ser organizada e dinamizada em pequenos círculos de reflexão denominados de Círculos de Cultura, cuja temática básica seria a realidade social do alfabetizando.

A metodologia do processo de alfabetização de Freire consistia no levantamento do universo vocabular do grupo a ser alfabetizado. Deste universo elegiam-se os temas geradores e destes as palavras geradoras do processo de conscientização/alfabetização. Os alfabetizandos e o educador problematizavam o tema gerador, em seguida decompunha-se a palavra geradora em famílias silábicas e a partir delas criavam-se novas palavras. Porém havia ainda os temas-dobradiças que faziam parte do conteúdo de estudo, vinculados ao conceito antropológico de cultura Diz freire:

*Precisávamos de uma Pedagogia da Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos. E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação da compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura (...)*<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, 1989, p. 108.

O analfabeto, que possuía uma consciência mágica da realidade provocada pela cultura de submissão na qual vivia, ao alfabetizar-se,

*começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia do cancionista popular. Que cultura é toda a criação humana*<sup>52</sup>.

Freire defendia que, assim como os escolarizados, os analfabetos deveriam ser vistos pelos outros e por si mesmos como sujeitos produtivos na ação de criação e recriação do mundo. Portanto o trabalho educativo deveria ser desenvolvido de forma a conscientizar os educandos acerca do valor cultural do seu trabalho. Aquilo que eles produziam deveria ser considerado, sempre, obra significativa, competente e criativa. A partir deste enfoque, Freire e seu grupo redimensionam o conceito de cultura, que passa a ser percebida no cotidiano das pessoas. Assim, cultura não significava mais somente aquilo que o grupo letrado possuía, mas também o que poderia ser reconhecido como ação consciente no trabalho, no cotidiano, no dia-a-dia da vida das pessoas.

O conceito de conscientização também inovou o trabalho pedagógico relativo à educação de adultos neste período:

*Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. (...) Na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas a uma posição ingênua. (...) A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica*<sup>53</sup>.

<sup>52</sup> FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Op. cit., p.109.

<sup>53</sup> FREIRE, P. Conscientização. São Paulo, 1980, p. 26.

Considerando os diferentes níveis de compreensão da realidade, caberia aos educadores comprometidos com a transformação social conscientizar o analfabeto de seu potencial político (revolucionário) enquanto sujeito histórico.

Diz Freire: “(...) A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica de reflexão, que compromete a ação”<sup>54</sup>.

O processo de conscientização dos educandos, através da leitura da realidade, deveria levá-los a perceber a sociedade opressiva e libertá-los do seu não-saber, que provinha da sua falta de consciência.

A conscientização/alfabetização deveria ocorrer no movimento dialógico, ou seja, através de um desenvolvimento metodológico no qual ocorreria a comunhão entre quem ensina e quem aprende.

Naquele momento e para aquele grupo, o analfabeto passou a possuir cultura, capacidade e criatividade, porém estas potencialidades ainda precisavam ser canalizadas através de um serviço educativo.

Embora o analfabeto fosse visto de outra maneira, principalmente pelos grupos envolvidos com a alfabetização de adultos e organização comunitária, tal como o grupo de Freire, ainda assim acreditava-se que a escolarização seria um instrumento propício para a construção de uma sociedade mais justa. A alfabetização de adultos passou a figurar como um dos meios e alvos desta transformação.

---

<sup>54</sup> FREIRE, P. *Conscientização*. Op. cit., p. 40.

A representação do sujeito analfabeto aparecia agora com um novo rosto. Não mais como aquele que possuía hábitos grosseiros, maus hábitos de higiene, incapaz e desprovido de cultura. Emergia como alguém que necessitava de ajuda para adquirir consciência política. O homem não-letrado deveria ser modificado pelos saberes que os intelectuais e seus movimentos poderiam garantir. A classificação dos sujeitos entre alfabetizados e não-alfabetizados, de certa forma, continuava fabricando a ignorância nos discursos que se emitiam a favor da alfabetização de adultos.

Nas inquietações da década de 60, nasceram os movimentos de educação e cultura popular, denominados CPCs<sup>55</sup> (Centros Populares de Cultura), MCPs (Movimento de Cultura Popular) e o MEB (Movimento de Educação de Base). Este último funcionou através de convênio firmado entre o governo federal e a CNBB. Contou com a atuação de padres, religiosos e lideranças comunitárias. Os estudantes universitários atuaram através dos CPCs, utilizando-se do teatro popular para conscientizar as massas. Os MCPs contaram com o trabalho de estudantes universitários, artistas e intelectuais, que se empenharam em auxiliar os analfabetos no sentido de elevar a consciência cultural das camadas populares.

Segundo Paiva, as lideranças destes movimentos buscavam,

*a autenticidade da cultura nacional, a valorização do homem brasileiro, a desalienação da nossa cultura; pretendia-se fazer arte com o povo, ampliar a discussão dos problemas nacionais, dinamizar a forma comunitária de vida através do incentivo às manifestações coletivas de arte. Tudo isto estava ligado à conscientização da massa popular, à formação de uma consciência política e social que preparasse o povo para a efetiva participação na vida da Nação*<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> Segundo Guiraldelli, “Entre a efervescência ideológica dos primeiros quatro anos da década de 60, cresceram organizações que trabalharam com a promoção da cultura popular, a educação popular, a desanalfabetização e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais”. GUIRALDELLI, 1985, p. 120.

<sup>56</sup> PAIVA, P. V. Op. cit., p. 237.



Dentre os pressupostos destes movimentos, destaca-se o da consciência determinada pelas condições econômicas de existência, do qual resultava o sujeito alienado. Portanto, para que ocorresse a desalienação, seria necessária a modificação do nível da consciência.

Segundo Foucault, “(...) existe uma tendência que poderíamos chamar, um tanto ironicamente, de marxismo acadêmico, que consiste em procurar de que maneira as condições econômicas de existência podem encontrar na consciência dos homens o seu reflexo e expressão (...)”<sup>57</sup>.

A tendência marxista academicista, fundamentada em uma leitura economicista do marxismo, fazia com que aparecesse uma imagem específica do sujeito analfabeto em alguns discursos dos movimentos de educação e cultura surgidos neste período: a representação do sujeito alienado. O homem do povo precisava ser desalienado. Em função disto, caracterizavam-no como despossuído dos conhecimentos necessários para compreender a sua realidade de explorado. Constituíam-se a representação de um sujeito cuja consciência é determinada pelo econômico.

O homem não-letrado aparecia ainda como parte da massa. A idéia de massa remete à imagem de uma coisa homogênea, igual, desprovida de quaisquer particularidades. O saber economicista tornava-se também uma tecnologia política de distribuição espacial dos indivíduos. Para obter a eficácia máxima no projeto de elevação cultural do povo ou do País, propunha-se “(...) estudar a distribuição dos indivíduos e colocá-los corretamente no lugar (...)”<sup>58</sup>. Desta observação minuciosa surgia uma prática disciplinar de classificação, ordenação, ou seja, um discurso que colocava cada elemento da “massa” no seu devido lugar. Assim, pode-se inferir que o letrado consciente está na linha de frente, e o analfabeto,

---

<sup>57</sup> FOUCAULT, M. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro, 1996, p. 08.

<sup>58</sup> FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro, 1987, p. 92.

alienado, na retaguarda. Tratava-se, pois, de compor uma frente única através da alfabetização. No entanto reiteramos que, deste modo, objetivava-se o sujeito analfabeto.

Afirma Foucault que,

*No ponto de partida, podemos então colocar o projeto político de classificar exatamente as ilegalidades, de generalizar a função punitiva, e de delimitar, para controlá-lo, o poder de punir. Ora, daí se definem duas linhas de objetivação do crime e do criminoso. De um lado, o criminoso designado como inimigo de todos, que têm interesse em perseguir, sai do pacto, desqualifica-se como cidadão e surge trazendo em si como que um fragmento selvagem de natureza; aparece o celerado, o monstro, o louco, talvez, o doente e logo o "anormal". É a esse título que ele se encontrará um dia sob uma objetivação científica, e o "tratamento" que lhe é correlato. De outro lado, a necessidade de medir, de dentro, os efeitos do poder punitivo prescreve táticas de intervenção sobre todos os criminosos, atuais e eventuais: a organização de um campo de prevenção, o cálculo dos interesses, a entrada em circulação de representações e sinais, a constituição de um horizonte de certeza de verdade, o ajustamento das penas variáveis cada vez mais sutis, tudo isso leva igualmente a uma objetivação dos crimes e dos criminosos. Nos dois casos, vemos que a relação de poder fundamenta o exercício da punição começa a ser acompanhada por uma relação na qual se encontram incluídos não só o crime como fato a estabelecer segundo normas comuns, mas o criminoso como indivíduo a conhecer segundo critérios específicos (...)<sup>59</sup>.*

O processo de objetivação do analfabeto ocorreu, quando classificaram-no como alienado e ingênuo e quando ele tornou-se objeto da produção de saberes através da alfabetização de adultos. Para alfabetizar melhor, estudou-se o comportamento do analfabeto e sua maneira de pensar as relações à sua volta. Buscou-se, a partir destas informações, criar metodologias mais eficazes para transformá-lo em alfabetizado consciente de seus valores e das suas possibilidades enquanto ser social. Não se pode negar que existe um saber que possui status de verdade e que permite esta classificação. Este saber provém do saber pedagógico que classifica as pessoas em conscientes e inconscientes, alienados e não-alienados e assim por diante.

Pode-se dizer que havia finalidades aproximadas entre os idealizadores das

<sup>59</sup> FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Op. cit., p. 92.

primeiras campanhas, como a CEAA e a CNER, com os movimentos de 60. Ambos buscavam a elevação cultural através da educação. Almejavam conscientizar as massas para que elas pudessem votar adequadamente e, ao mesmo tempo, visavam à organização comunitária. Faz-se necessário, no entanto, destacar que as matrizes teóricas defendidas por ambos os grupos possuíam suas particularidades. Uma partia do pensamento liberal, e a outra, do pensamento marxista.

Para alguns intelectuais dos anos 60, no entanto, alfabetização e conscientização significavam ações indistintas. Conforme Paiva, acreditava-se que “(...) uma das condições desta libertação é que o povo tenha consciência da dominação a que está submetida e das tarefas históricas que lhe são requeridas para liquidar esta dominação; por isso mesmo alfabetizar não pode ser distinto de conscientizar”<sup>60</sup>.

Ao se pensarem formas de intervenção, colocava-se o analfabeto em evidência, o que significa também, segundo Foucault, exercer a prática disciplinar, que adquire visibilidade na ação prática dos movimentos. Deve ficar claro que não se trata de negar o valor e a importância da alfabetização. Não se trata, igualmente, de afirmar que o ideário liberal e o marxista tiveram, em tudo, o mesmo resultado. Ou que pretendiam fazer coisas diferentes e acabaram convergindo para uma ação idêntica. Trata-se tão-somente de perceber neste sentido específico como ambos constituíam a representação do sujeito analfabeto. A alfabetização aparece como um dispositivo que, quando acionado, permite prevenir a subversão social, conscientizar as pessoas sobre a exploração a que estavam submetidas em seu trabalho, ou ainda, através da conscientização, votar corretamente para instaurar a democracia no País.

---

<sup>60</sup> PAIVA, P. V. Op. cit., p. 247.

O discurso alfabetizador, ao materializar-se na prática, deveria criar maneiras de pensar o sujeito histórico e sua realidade social, modificando o homem e recriando a realidade.

### 1.3 A CAMPANHA DO MOBREAL

O MOBREAL surgiu no contexto da ditadura militar decretada em 31 de março de 1964. Pode-se dizer que este golpe gestou-se lentamente no decorrer das décadas de 40 e 50. Com relação a isto, Romanelli afirma que

*Durante o período que vai de 30 a 64, as relações entre política e economia caracterizaram-se por um equilíbrio mais ou menos estável entre o modelo político getuliano, de tendências populistas, e o modelo de expansão da indústria.. Dentro deste último, o Estado teve papel importante, (...) na direção dessa expansão e na implantação de condições mínimas de infra-estrutura e indústria básica. É por esse motivo que o empresariado não só se apoiou no poder público, como também o apoiou, inclusive apoiou ou tolerou o nacionalismo, como ideologia do Governo, em determinadas épocas. (...) A penetração mais intensa do capital internacional foi o fator de rompimento daquele equilíbrio e Vargas perdeu o apoio do empresariado e das Forças Armadas<sup>61</sup>.*

Percebe-se que o ideário nacionalista não contou com a adesão de todas as forças políticas que compunham o governo naquele período, mas era tolerado por aqueles setores porque visualizavam algum desenvolvimento. Durante o governo Kubitschek houve incentivo à instalação de várias empresas multinacionais, o que gerou um desequilíbrio entre as forças nacionalistas, que se enfraqueceram. Conseqüentemente, as forças a favor da industrialização via internacionalização da economia tornaram-se predominantes e contaram com apoio de grande parte das forças armadas. O desequilíbrio do poder hegemônico, a organização popular e a radicalização de políticos identificados com os partidos de esquerda propiciaram a decretação do golpe militar em março de 1964.

Segundo Romanelli, o período de reformas implantadas pelo regime militar compreendeu dois momentos distintos:

*O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política da recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, que bem caracterizaram essa fase, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação. (...) o segundo momento começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo Governo, para enfrentar a crise, momento que se consubstanciou, depois no delineamento de uma política de educação (...)*<sup>62</sup>.

A política de recuperação econômica correspondeu principalmente à implantação das grandes indústrias multinacionais que exigiam mão-de-obra qualificada. Por outro lado, a população urbana cresceu muito, o que também gerou demanda para a educação. Para resolver em parte o problema da falta de escolas e para preparar a mão-de-obra necessária, os governantes estabeleceram um acordo internacional, denominado de MEC-USAID, com a finalidade de obter recursos para o setor educacional.

A USAID, agência internacional de desenvolvimento, enviaria um empréstimo para que se fizessem as reformas necessárias para atender as necessidades socioeconômicas e as exigências ideológicas do poder político. A reforma educacional, que iniciou pela reformulação do ensino superior em 1968, culminou com a Lei 5692/71, de vocação profissional. Com a nova LDB, que regulamentou o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, e a educação de jovens e adultos, implantaram-se novas grades curriculares, cuja política educacional estava voltada para a questão do trabalho. Institui-se o fracassado ensino profissionalizante e organizou-se o ensino supletivo, que ganha expansão a partir deste período, como era de se esperar de um sistema cujos fracassos a história já havia descrito em outras situações. No entanto, para fins deste estudo, deter-me-ei na questão da educação de jovens e adultos, organizada através do Ensino Supletivo, ao qual são atribuídas três funções: a suplência de

---

<sup>61</sup> ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro, 1990, p. 193.

<sup>62</sup> Idem. p. 196.

5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série; a profissionalização em nível de 2<sup>o</sup> grau; a alfabetização, contemplando a 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau, atendidas pelos programas PAF e PEI, promovidos pelo MOBRAL/EDUCAR, em convênio com os estados e municípios, empresas e organizações da sociedade civil; e o CES – Centro de Estudos Supletivos e Extensões – promovido pelas redes estaduais de ensino, com apoio do MEC.

Segundo Paiva, o MOBRAL, enquanto campanha de alfabetização, emergiu para contrapor-se às campanhas desenvolvidas por Paulo Freire. Assumiu-se a metodologia freireana, mas destituída de seu conteúdo político: “Aceitava-se que as atividades do MOBRAL deveriam ser conscientizadoras. Os movimentos anteriores a 1964, entretanto, teriam distorcido os propósitos de conscientização, levando-os à politização prematura e mal orientada dos alunos e colocando em risco a formação cristã e democrática do nosso povo”<sup>63</sup>.

O conceito de conscientização adquiriu outra conotação neste momento. Isto apareceu no material didático elaborado: “(...) o novo material incluía os ‘Livros-cadernos de Integração’, destinados à alfabetização e iniciação dos neo-alfabetizados em conhecimentos relativos ao lar, à comunidade, à Pátria e à consolidação de hábitos e atitudes (...)”<sup>64</sup>.

Percebe-se um rearranjo do discurso da alfabetização de adultos. À idéia de conscientização aliou-se a idéia do desenvolvimento ordeiro da nação. Mais do que isto, “havíamos passado de uma abordagem ‘cultural’ no estabelecimento das metas educativas

---

<sup>63</sup> PAIVA. Op. cit., p. 295.

<sup>64</sup> Idem. p. 295.

para uma abordagem que considerava predominantemente o problema da adequação da mão-de-obra educada ao mercado de trabalho (...)"<sup>65</sup>.

Para atingir estes objetivos, o ensino supletivo organizou-se, segundo Haddad, da seguinte forma: os cursos de alfabetização e pós-alfabetização tinham a duração total de dois anos, divididos em quatro semestres letivos. O currículo contemplava a leitura, escrita, noções das primeiras contas e estudos sociais e ciências. Segundo o autor, os professores não possuíam a formação mínima necessária. Em alguns estados nas redes estaduais e municipais, exigia-se dos professores a habilitação de Magistério do 2º Grau.

As diretrizes do Ensino Supletivo podem ser apreendidas no discurso do diretor do DSU/MEC<sup>66</sup> por ocasião do IV Encontro Nacional de Dirigentes de Órgãos, ocorrido no ano de 1976, dentre as quais se destacavam:

- *Necessidade de que outras entidades além do MOBREAL assumam a alfabetização.*
- *A educação da zona rural não deve incentivar o êxodo rural. Por isso os cursos da zona rural devem conter em seus currículos e no material didático os conteúdos que melhor preparem o homem para integrar-se a sua realidade local.*
- *É importante que a educação adapte o homem ao meio em que vive e ao qual deve ajudar a melhorar.*
- *A educação para a vida;*
- *A educação para o trabalho;*
- *Educação para o exercício consciente da cidadania*<sup>67</sup>.

Evidencia-se, no discurso do diretor do DSU, a preocupação com a escolarização do aluno da zona rural, com a finalidade de integrá-lo ao seu meio, pois considerava-se que a escola poderia influenciar o comportamento daqueles alunos. Para ele, se a escolarização incentivasse a saída das pessoas para a zona urbana, criaria mais um problema a ser resolvido. Portanto cabia à escola a missão de fixar o homem no campo. O discurso do diretor do DSU contemplava o pressuposto de que os conteúdos escolares ministrados nas

<sup>65</sup> PAIVA. Op. cit., p. 297.

<sup>66</sup> O DSU e o Ensino Supletivo. MEC, mimeo, p. 12.

<sup>67</sup> Idem, p. 12.

escolas da zona rural poderia desenvolver nas pessoas o desejo de migrarem para as cidades. Ora, se os sujeitos escolarizados migravam, acabavam levando os analfabetos consigo. Logo, a representação do sujeito analfabeto da área rural foi constituída sob a forma de indivíduo que acompanha o movimento do êxodo rural. Aparecia como o companheiro daqueles que iriam criar mais problemas na zona urbana.

Assim sendo, um dos objetivos do MOBRAL seria o de combater o analfabetismo, integrando o homem ao meio no qual vivia. Convinha treinar a população urbana para trabalhar com mais eficiência, enquanto que a rural deveria lá permanecer e desenvolver técnicas avançadas na agricultura.

Agora retornava com mais ênfase a crença de que, através da escolarização em massa, a nação se desenvolveria com maior rapidez. A integração social do jovem ou adulto emergiu como uma estratégia da escolarização.

Januzzi, ao desenvolver um estudo comparativo entre o trabalho desenvolvido por Paulo Freire e o trabalho pedagógico do MOBRAL, destaca outros objetivos do MOBRAL. Afirma ela que “(...) o objetivo mais amplo do programa de profissionalização do MOBRAL é estimular e proporcionar meios à ascensão socioeconômica do mobralense através de informação e treinamento profissional, bem como orientá-lo para o correto aproveitamento de suas potencialidades, considerando as condições peculiares do mercado de trabalho (...)”<sup>68</sup>.

No discurso mobralense, a representação do sujeito analfabeto também aparece como aquele que se encontra em uma posição sócio- econômica inferior, porque lhe faltam informações e treinamento profissional. Assim, o programa do MOBRAL também

---

<sup>68</sup> JANUZZI, M. G. *Confronto Pedagógico Paulo Freire MOBRAL*. São Paulo, 1979, p. 54.



contempla a concepção da educação para o desenvolvimento. Segundo Latapi e Castillo<sup>69</sup>, a concepção de desenvolvimento comunitário surgiu na América Latina por volta dos anos 70. No Brasil, esta concepção apareceu aliada ao tecnicismo, que centrava sua ênfase nos aspectos da produtividade, racionalidade, eficiência e rapidez. O tecnicismo surgiu no meio educacional através da influência de técnicos e intelectuais norte-americanos, que treinaram professores, diretores de escola, bem como técnicos e funcionários de várias secretarias estaduais de Educação, como parte do processo de implantação da Lei 5692/71.

No MOBRAL, a concepção tecnicista traduziu-se metodologicamente no sentido de que a escolarização ocorreria de maneira acelerada e funcional. O aluno deveria aprender, rapidamente, conteúdos a serem utilizados na vida prática. Segundo Januzzi, pensava-se que “(...) o indivíduo deve ser alfabetizado para mais facilmente receber informações e o treinamento que lhe permitam desempenhar o papel que lhe é reservado dentro do desenvolvimento (...)”<sup>70</sup>.

A representação do sujeito analfabeto se dava sob a forma de um recipiente pronto a receber informações e apto a ser treinado. Ou seja, se anteriormente os atributos do sujeito analfabeto diziam respeito aos costumes, agora remetem-se ao corpo. O analfabeto ganha um corpo. Pode-se dizer que nas campanhas anteriores não se percebe a ênfase no treinamento de habilidades motoras. Já na campanha do MOBRAL este treinamento remete-se ao corpo. O corpo dos não alfabetizados e dos alfabetizando aparecem como corpos não treinados. Segundo Paiva: “(...) Havíamos passado de uma abordagem ‘cultural’

---

<sup>69</sup> Sobre o desenvolvimentismo, ver WERTHIN, Jorge (org.). *Educação de Adultos na América Latina*. São Paulo: Papirus, 1985.

<sup>70</sup> JANUZZI. Op. cit., p. 54.

no estabelecimento das metas educativas para uma abordagem que considerava predominantemente o problema da adequação da mão-de-obra educada ao mercado de trabalho. (...)”<sup>71</sup> Como afirma Foucault, referindo-se a um novo objeto que aparece nos sistemas disciplinares do século XVIII, “(...) esse novo objeto é o corpo natural, portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações especificadas, que têm sua ordem, seu tempo, suas condições internas (...) O corpo, tornando-se alvo de novos mecanismos de poder, oferece-se a novas formas de saber (...) corpo do treinamento útil (...) o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações (...)”<sup>72</sup>.

Os idealizadores do MOBRAL viam a sua clientela de duas formas: o homem, enquanto aluno do MOBRAL, possuía potencialidades tais como a capacidade de receber informações, de retenção e de integração. Mas esta capacidade estava limitada, pois faltava-lhe o conhecimento escolar. Assim sendo, o analfabeto foi considerado uma “(...) pessoa de nível socioeconômico baixo, mas dotado de bagagem cultural ampla e diversificada (...) suas características são: timidez, fatalismo, falta de confiança, imediatismo, que devem ser respeitadas e ajudadas a serem superadas pelo alfabetizador”<sup>73</sup>.

Neste discurso representa-se o alfabetizador como pessoa dotada de conhecimentos a quem cabia reverter as referidas características dos alfabetizandos. Tanto o discurso escolar quanto os objetivos a serem atingidos pelo professor deveriam, sempre, modificar as aptidões dos alunos. Aprender, portanto, significava, nesta concepção, modificar o próprio corpo, “(...) talvez, para o funcionamento da escola como instituição, não seja importante o que se ensina, e sim como. Daí sua ‘naturalização’. Logo, aprender é um

---

<sup>71</sup> PAIVA, V. Op. cit. p.297.

<sup>72</sup> FOUCAULT, M. *Vigiar Punir*. Op. cit., p. 140- 141.

<sup>73</sup> JANUZZI. Op. cit., p. 50

treinamento, ou melhor, um adestramento feito disciplinarmente. O conteúdo é mero coadjuvante neste processo, pois o que interessa é tornar adestrados os indivíduos (...)”<sup>74</sup>.

Os alunos, ao entrarem na escola, precisam adequar-se às normas escolares que o ensinam a obedecer e a ocupar o lugar que a sociedade lhe reserva. O treinamento do corpo e a sua docilização estão subjacentes à prática da alfabetização de adultos. Isto se traduzia através da palavra “escolarização”. Pode-se dizer que estas finalidades modificavam-se a cada nova campanha implementada. Mas, durante o regime militar, aspectos como o treinamento e a docilização do corpo adquiriam ênfase. Assim como o soldado deveria ser treinado para a guerra, e o cidadão deveria ser direcionado para os objetivos políticos do regime militar, o analfabeto deveria ter seu corpo treinado e docilizado.

Assim sendo, na transição das campanhas do CEAA e do CNER para os movimentos dos anos 50 e 60, houve mudanças discursivas. As primeiras, de modo geral, assumiam o pensamento liberal. Nele, o analfabeto aparece representado como sujeito de costumes grosseiros, possuidor de maus hábitos de higiene; também sofria de menoridade econômica, cultural e política, impedindo o progresso e desenvolvimento da nação. O segundo grupo, que se amparou no pensamento marxista, propiciou inovações nas representações sobre o analfabeto. Para estes, o sujeito analfabeto aparecia como ingênuo, inculto e como alguém necessitado de ajuda. A partir do golpe militar, incorporou-se ao discurso escolarizador, além da imagem da integração, também a ênfase ao tecnicismo. O discurso, da formação de comportamentos adequados, dirigiu-se para o treinamento do

---

<sup>74</sup> JOANILHO, A. L. *História e Prática Pesquisa em Sala de Aula*. São Paulo, 1996, p. 23.

corpo. Representava-se o sujeito analfabeto como alguém que necessitava de sujeitos habilitados pela escola para tornar-se eficiente e hábil, conforme as necessidades do mercado de trabalho e da ordem política.

Com o fim da ditadura militar e a posse do primeiro presidente civil no Brasil, extinguiu-se o MOBRAL. Como afirma Cunha e como veremos no item seguinte,

*Empossado o presidente Sarney, desenvolveu-se um curto mas significativo debate sobre o que fazer com o MOBRAL. Para os educadores da oposição ao governo militar, em particular os do PMDB, os recursos da instituição deveriam ser transferidos para o ensino regular de 1º grau, da mesma maneira que o ensino supletivo que ministrava deveria ser incorporado às redes estaduais e municipais, perdendo o caráter de campanha emergencial com que havia sido criado. Ou seja, o MOBRAL deveria ser extinto. Não se admitia que houvessem sido gastos cerca de 700 milhões de dólares, sem que o analfabetismo tivesse sido eliminado. (...) Entretanto, o potencial político-eleitoral de tal organização, talvez a de maior abrangência em todo o território nacional (...) eram argumentos de peso para que o MOBRAL não fosse extinto. (...) Como permanecer, retirando de cena um alvo fácil para as acusações de continuidade do elemento mais visível da política educacional dos governos militares? A solução encontrada foi a mudança de nome, de sede e de imagem<sup>75</sup>*

#### 1.4 EDUCAR nos anos 80

Ao contextualizar alguns momentos específicos sobre a história da organização política do Brasil, busca-se compreender como os discursos sobre a educação de adultos resultaram em representações sobre o analfabeto. No decorrer de nossa história, percebem-se momentos de relativa democracia e organização popular e em seguida momentos de restrições a esta democracia. Houve, em 1930, uma relativa liberdade para a organização popular. Em seguida ocorreu a decretação do Estado Novo por Getúlio Vargas, até 1945. A partir daí, passou-se por um período de intensos debates e do surgimento de organizações populares, até a decretação do golpe militar em 1964. Cada uma destas fases não se encerra em si mesma. Pode-se dizer que de dentro do próprio movimento democrático gestaram-se

---

<sup>75</sup> CUNHA. Op. cit., p. 285- 286.

as ditaduras e de dentro da própria ditadura gestou-se a democracia. As pressões populares sobre os meios políticos, intelectuais, empresariais e sociais criaram as condições de possibilidade para que o país instaurasse novamente a democracia na década de 80.

Guiraldelli destaca, entre outros, três aspectos relevantes para a redemocratização. Em primeiro lugar, a anistia política concedida para brasileiros exilados durante as décadas de 60 e 70. A anistia gerou uma movimentação na sociedade civil, pois retornavam pessoas que exerceram liderança em vários setores da política no País. Em segundo lugar, as eleições de 1982, que permitiram a expressão de muitas reivindicações populares. O partido da oposição (PMDB) elegeu governadores, deputados estaduais e federais, modificando as forças políticas de então. No Paraná, por exemplo, inaugurou-se o discurso progressista na área da educação. Por último, a própria política de formação de pesquisadores propiciou muitas críticas ao regime que estava findando:

*A partir de 1979, com a anistia política e, principalmente a partir de 1982, com as eleições diretas para governadores dos Estados, o clima de liberdade e de movimentação teórica cresceu, consideravelmente, possibilitando saídas para vários impasses teóricos no campo educacional. Paradoxalmente, os cursos de pós-graduação, que surgiram em diversas áreas do saber no início da década de 70 fomentados pela política governamental (...) serviram para aglutinar um pensamento crítico em relação à educação (...)*<sup>76</sup>.

As reivindicações populares também se fizeram sentir no campo educacional. Boa parte dos educadores passou a reivindicar melhores condições de trabalho e lutou pela descentralização do ensino, tanto no campo pedagógico quanto no administrativo. No campo pedagógico, reivindicaram-se eleições para o cargo de diretor das escolas, formaram-se as APPs (Associação de Pais e Professores) e, através delas, buscava-se uma maior integração entre escola e comunidade. No campo administrativo, reivindicou-se a descentralização dos núcleos de ensino, pois grande parte das secretarias de Educação

---

<sup>76</sup> GUIRALDELLI. Op. cit., p. 204.

encontravam-se sediadas, em geral, nas capitais das grandes cidades. Ao mesmo tempo em que ocorriam todas estas reivindicações, fortificou-se, no meio educacional, a questão da conscientização das camadas populares. Em meio a todo este movimento, a população depositou muita esperança no primeiro governo civil que tomou posse em 1985. Porém o descontentamento não tardou a aparecer. Cunha afirma:

*O sentimento geral de frustração daqueles que esperavam pelas mudanças prometidas não foi modificado durante o primeiro ano de governo. Embora, no campo institucional-legal, várias medidas democratizantes tenham sido tomadas, não compensavam aquele sentimento. Os sindicalistas destituídos de seus cargos durante os últimos anos do governo militar foram reabilitados; restabeleceram-se as eleições diretas para Presidente da República, a ser eleito por maioria absoluta, em dois turnos; reformulou-se a legislação eleitoral, de modo a ter plena liberdade de organização partidária, possibilitando a criação de novos partidos e a legalização dos partidos clandestinos; retirou-se o embargo às eleições dos prefeitos das capitais dos estados e dos municípios considerados 'áreas de segurança nacional' ou estâncias hidrominerais; anunciou-se o Plano Nacional de Reforma Agrária. (...) anunciou-se a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, formada pelos deputados federais e senadores a serem eleitos em novembro de 1986; foram anulados os decretos de expulsão de estrangeiros acusados de subversão durante os governos militares (...)*<sup>77</sup>.

Apesar de uma série de conquistas por parte da sociedade civil, muitos direitos continuavam restritos e as mudanças pareciam insuficientes para a população. No entanto estas concessões influenciaram a maneira como os discursos passaram a circular. Na questão da educação de adultos também houve um reordenamento dos discursos e práticas.

A Fundação EDUCAR, criada pelo decreto n.º 91.980, de 25/II/1985, foi, segundo Cunha, uma tentativa de “transformar para sobreviver”<sup>78</sup>, já que o MOBREAL fracassou no intento de formação de eleitores para a manutenção do regime militar: “(...) Se o objetivo não manifesto do Movimento Brasileiro de Alfabetização era inculcação ideológica com vistas à criação de bases eleitorais para o partido do Governo autoritário, o primeiro sinal

<sup>77</sup> CUNHA. Op. cit., p 27-28.

<sup>78</sup> Idem. p.284.

de seu fracasso foi dado pelo resultado das eleições legislativas de 1974”<sup>79</sup>. Entretanto este programa não fracassou somente neste aspecto: “A esse fracasso se aliava outro, que começava a ser revelado pelos pesquisadores do próprio MOBRAL (...) Na realidade, a instituição estava alfabetizando poucas pessoas, os dados estatísticos escondiam as elevadíssimas taxas de evasão, e os métodos pedagógicos eram inadequados aos analfabetos visados (...)”<sup>80</sup>. Diz o autor, ainda, que

*A confirmação dos erros veio através do Censo de 1980. Se a taxa de analfabetismo em 1970 era de 33,6% para a população de 15 anos e mais, 10 anos depois ela havia baixado para 25,4%, ou seja, uma diferença para menos de 8,2%. Muito longe, portanto da meta esperada de se ter uma taxa residual de analfabetos em 1980 inferior a 10%. E o fracasso se mostrava ainda maior quando se via que o número absoluto de analfabetos de 15 anos e mais havia aumentado, naquele período, em 540 mil pessoas, que vieram a se somar aos 18,2 milhões de iletrados que haviam em 1970*<sup>81</sup>.

Diante desses dados e da evidência do fracasso, na tentativa de “transformar para sobreviver”, o Programa de Alfabetização de Adultos compulsoriamente manteve o caráter de suplência. No que se refere à organização do ensino supletivo, Cunha afirma que “o programa de Educação Básica previa uma carga horária mínima de 1.200 horas, distribuídas em três etapas distintas, sucessivas e intercomplementares, para o que se elaborou material didático próprio, tendo como referência os conteúdos programáticos do núcleo comum das quatro primeiras séries do ensino regular de 1º grau (...)”<sup>82</sup>.

Embora, na prática, a EDUCAR tenha surgido como herdeira do MOBRAL, no decorrer dos anos 80, este programa adquire expansão e uma certa conotação de criticidade. Segundo Cunha, suas diretrizes político-pedagógicas foram decorrentes do Programa de Educação para Todos:

---

<sup>79</sup> CUNHA. Op. cit. p.284.

<sup>80</sup> Idem, p.284.

<sup>81</sup> Idem, p. 284.

<sup>82</sup> Idem. p. 287.

*As diretrizes político-pedagógicas da EDUCAR determinavam que a atuação dessa entidade decorresse do programa Educação para Todos, o qual previa a universalização do ensino básico. Neste sentido, a EDUCAR forneceria um serviço educativo para jovens e adultos correspondente à primeira fase do ensino supletivo, isto é, com equivalência às quatro primeiras séries do ensino regular do 1º grau<sup>83</sup>.*

De acordo com as diretrizes político-pedagógicas, deveria ser dada ao aluno a possibilidade de exercitar a leitura e a escrita; o domínio da leitura de símbolos e de operações matemáticas básicas. Além disto, deveriam ser oferecidos conhecimentos nas áreas de ciências sociais e naturais e informações que auxiliassem o aluno a desenvolver o posicionamento crítico na realidade social na qual ele estivesse inserido. Assim, a função de suplência se reveste de criticidade, à medida que, além de oferecer os conteúdos programáticos básicos equivalentes aos do antigo ensino primário, pretende o desenvolvimento do pensamento crítico.

Diz ainda o autor que, “em termos de pauta de atuação, (...) houve uma promessa de mudança significativa (...)”<sup>84</sup>. Esta mudança evidenciou-se na implantação de um projeto piloto na periferia do Rio de Janeiro:

*A população da periferia da área metropolitana do Rio de Janeiro foi escolhida para uma atuação mais direta da Fundação EDUCAR.. O Projeto Educação Básica para a Baixada Fluminense, elaborado em 1986 em convênio com a UNICEF, órgão da ONU, previa apoio a “entidades comunitárias” de Nova Iguaçu, Duque de Caxias e São João de Meriti, com as quais aquela instituição já vinha atuando. Tendo como apelo político-ideológico e desafio “trabalhar com os setores populares e ser controlado efetivamente por eles”, o projeto definiu como interlocutor a diocese da Igreja Católica de Nova Iguaçu<sup>85</sup>.*

A preocupação básica dos organizadores do projeto piloto da EDUCAR implantado na periferia do Rio de Janeiro consistia em que a própria comunidade assumisse o projeto. Os monitores seriam escolhidos dentre os seus membros, mediados pela atuação da diocese

---

<sup>83</sup> CUNHA. Op. cit. p.287.

<sup>84</sup> Idem. p. 287.

<sup>85</sup> Idem. p. 288.



de Nova Iguaçu. O objetivo central consistia em alfabetizar os moradores das comunidades envolvidas, sendo que lhes cabia a execução do processo educativo.

Diz Cunha: “(...) não foi irrelevante a ‘consciência culpada’ da Fundação EDUCAR, herdeira do MOBREAL, fato constantemente lembrado pelos participantes das entidades. Como forma de redimir-se disso, a equipe técnica abriu um exagerado espaço, para que a dimensão do trabalho explicitamente político desenvolvido pelas entidades (e pelos partidos políticos e ideológicos que as dirigiam) acabasse se sobrepondo à dimensão especificamente pedagógica (...)”<sup>86</sup>.

As pessoas que atuavam nestes projetos assumiam o papel de conscientizadoras das camadas populares. A conscientização viria como consequência das reflexões efetuadas a partir das palavras geradoras e de sua instrumentalização enquanto letrado. O analfabeto precisava novamente ser conduzido pela prática de pessoas que, embora escolhidas na próprias comunidade, se assumiam como conscientes. Representou-se o sujeito analfabeto novamente como alguém que precisava de ajuda. No entanto, o auxílio não deveria ser buscado fora, como antes, e, sim, na própria comunidade à qual pertencia. O morador da periferia é o sujeito que migrou para a cidade e não encontrou condições favoráveis para o seu pleno desenvolvimento. Por isto acreditava-se que ele necessitava da escolarização para que pudesse melhorar de vida.

Pode-se levantar a hipótese de uma certa ligação deste discurso com o discurso efetuado pelo diretor do DSU em 1976. Como deparei, anteriormente, deste discurso, o analfabeto aparecia como alguém que seguiu o escolarizado rumo à cidade, o que gerava muitos problemas. Ora, se o escolarizado conduziu o analfabeto para a cidade, cabia a ele

---

<sup>86</sup> CUNHA. Op. cit. p. 289.

resolver o problema. O Estado eximia-se de sua responsabilidade para com o analfabeto e a remetia para a comunidade.

Quanto à metodologia pedagógica, Cunha diz que “(...) o ‘método Paulo Freire’, embora despido de seu conteúdo mais ostensivamente político, apareceu como norteador didático-pedagógico (...)”<sup>87</sup>. Acrescenta ainda que “(...) os métodos pedagógicos eram de livre escolha dos monitores, mas a equipe técnica enfatizava o método da palavração: a maioria dos monitores utilizava as ‘palavras geradoras’ como eixos fonéticos, a exemplo dos termos vida, povo, luta, favela, (...) pagode, vala, namoro, festa, violência, batucada, constituinte (...)”<sup>88</sup>.

Percebe-se uma certa aproximação deste trabalho com aquele desenvolvido na década de 60, especialmente os que seguiam a metodologia freireana. Buscou-se alfabetizar, refletindo-se sobre temas que envolviam a vida das pessoas. Um dos temas que apareceu, de conteúdo essencialmente politizador, foi o tema da constituinte. Esse tema surgiu como consequência de um discurso sobre a necessidade de todos os brasileiros participarem da elaboração da nova constituição brasileira. A imagem desse discurso vinculava a Carta Constitucional à idéia de construção de democratização da sociedade.

Quanto ao projeto piloto, Cunha assinala que “(...) em 1986 freqüentaram as classes de alfabetização 3.600 alunos; em 1987 este número subiu para 6.000; em 1988 para 7.100, com índice médio de aprovação de 60 a 70%”<sup>89</sup>, O que revela uma certa eficácia no trabalho desenvolvido. No entanto ele ficou delimitado a uma pequena área de abrangência.

No contexto dos anos 80 houve um redimensionamento dos discursos. A escola não deveria apenas integrar, fazer progredir e introduzir as pessoas no mercado de trabalho, mas

---

<sup>87</sup> CUNHA. Op. cit . p. 287.

<sup>88</sup> Idem p. 289.

deveria também promover no aluno a conscientização, para que ele pudesse ler sua realidade e, ao mesmo tempo, alfabetizá-lo. Assim sendo, o sujeito analfabeto precisava de ajuda para ler a realidade de uma outra maneira.

Percebem-se algumas diferenças entre os modos de objetivação do sujeito analfabeto no discurso do MOBRL e no da Fundação EDUCAR. No primeiro, o analfabeto representa um corpo a ser treinado; no segundo, um sujeito necessitado, carente, inconsciente, cuja responsabilidade cabe à comunidade. A Fundação EDUCAR extinguiu-se em 1990, com a eleição de Collor de Mello para o cargo de presidente da República.

No governo Collor criou-se o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), o qual pretendia promover a alfabetização através de comissões municipais, estaduais e nacionais, envolvendo as esferas públicas e privadas. Propunha-se reduzir o analfabetismo em 70%, no prazo de 4 anos. Este programa não se efetivou na prática, dentre inúmeros outros problemas, porque ocorreu falta de recursos financeiros para a sua execução. Dentre os objetivos do PNAC, ressalta-se “(...) a educação requisito fundamental para a inserção do país na nova revolução tecnológica por que passa o mundo”<sup>90</sup>.

O alvo da alfabetização de adultos passou a ser o treinamento, para compreender a lógica que se engendrou na sociedade tecnológica. Como já ressaltai anteriormente, não se atingiu este objetivo. O presidente Collor governou por apenas dois anos, sendo substituído pelo vice Itamar Franco, após ter sofrido o processo de *impeachment*. Pode-se dizer que, no que se refere à educação de adultos, esta ganhará novos impulsos a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, como veremos a seguir.

---

<sup>89</sup> CUNHA. Op. cit. p.289.

<sup>90</sup> NEUBAUER S. Rosa. In: *Estado e Educação*. V CBE, p. 243, 1992.

## 1.5 Os anos 90

No início dos anos 90, surgiu no cenário brasileiro o discurso da globalização da economia associado à política neoliberal. Este ideário não nasceu no Brasil. Trata-se de uma corrente de pensamento que se propôs repensar o desenvolvimento econômico, após a crise da década de 70 nos países desenvolvidos. Torres afirma que este ideário surgiu

*Vinculado às experiências de governos neo-conservadores como Margaret Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos ou Brian Mulroney no Canadá, a primeira experiência de neoliberalismo econômico na América Latina está associada com a política econômica implementada no Chile depois da queda de Allende. Mais recentemente, o capitalismo popular de mercado propugnado pelo Governo de Carlos Saúl Menem na Argentina ou o modelo de Salinismo no México (...)»<sup>91</sup>.*

A partir deste ideário, atribuíram-se novas funções ao Estado: “o melhor Estado é o estado mínimo”<sup>92</sup>. Por “estado mínimo” entende-se que cabe ao Estado estabelecer leis que regulem o bom funcionamento da iniciativa privada. Além disso, “(...) propõe-se a diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentarias, transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização) (...)»<sup>93</sup>. As instituições sociais representam gastos e não lucros, por isso o Estado deve estabelecer parcerias com o setor privado e transferir estas responsabilidades para ele.

A globalização, conceitualmente, decorre do ideário neoliberal. Torres explica que “a globalização econômica responde à reestruturação da economia em escala planetária, supondo a globalização da economia, da ciência e tecnologia e da cultura, no âmbito de uma transformação profunda na divisão internacional do trabalho (...)»<sup>94</sup>. Pretende-se

<sup>91</sup> TORRES, A. Carlos. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão*. Rio de Janeiro, 1995, p. 113-114.

<sup>92</sup> Idem p. 115.

<sup>93</sup> TORRES. Op. cit. p. 115.

<sup>94</sup> Idem, p. 118.

construir uma hegemonia de mercado e a partir dela influenciar áreas como a ciência, a tecnologia e a cultura.

A tecnologia avançada criou transformações no mercado de trabalho, exigindo uma nova formação de profissionais. Neste contexto, redimensionou-se o papel da escola. Torres assinala que, “enquanto o sistema de educação pública na velha ordem capitalista estava orientando para a produção de sujeitos disciplinados e para uma força de trabalho bem treinada e confiável, a nova economia reclama trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe, não só de maneira disciplinada mas criativa (...)”<sup>95</sup>.

As modificações na ordem política e econômica decorrentes da política neoliberal constituem partes das condições de dizibilidade do discurso da alfabetização de adultos na década de 90. Para discutir a educação básica, reuniram-se educadores, especialistas e legisladores de vários países do mundo. Este encontro ocorreu na Tailândia, na cidade Jomtien, no mês de março de 1990, sob convocação da UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A conferência “(...) definiu a educação básica como prioridade para esta década (...)”<sup>96</sup>. Os países em desenvolvimento deveriam investir primordialmente na educação básica, ensino de 1º e 2º graus, incluindo a alfabetização de jovens e adultos. Isto porque se constatou que “(...) mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento”<sup>97</sup>.

<sup>95</sup> TORRES. Op. cit. p. 120-121.

<sup>96</sup> TORRES, Rosa Maria. In TOMMASI, Livia de et. al. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, 1996, p.129.

<sup>97</sup> Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria do Ensino Fundamental. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, D. F., 1993-2003, p. 69.

As discussões do encontro de Jomtien também encontraram eco nos documentos oficiais produzidos pelo MEC, no Brasil:

*O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia. (...) Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação (...) Integrando este grupo, cabe ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação (...) e, dessa forma colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica*<sup>98</sup>.

Os dados levantados a partir deste encontro serviram de argumento para a elaboração do plano decenal brasileiro, que emergiu como uma possível resposta às questões levantadas no encontro de Jomtien. Neste plano previa-se a universalização da educação básica, de 1993 a 2003.

Os argumentos em prol da educação básica enunciados no encontro de Jomtien partem da seguinte denúncia:

*Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais*<sup>99</sup>.

Como se percebe, no próprio ato da denúncia feita no documento da conferência realizada em Jomtien constituiu-se a representação do sujeito analfabeto e dos semi-alfabetizados, sob a forma daquele que parou no tempo porque não pôde acompanhar as mudanças sociais e culturais, e necessita de ajuda porque não conseguiu adquirir os conhecimentos e as habilidades essenciais. Além disto, retomou-se o antigo discurso do analfabeto como sujeito desprovido das habilidades mínimas. Se nos discursos da década de 50 representava-se o sujeito analfabeto como alguém desprovido dos rudimentos mínimos de sua cultura e, por isto, estava fora de seu tempo, agora ele aparece como aquele

<sup>98</sup> MEC Plano Decenal. Op. cit., p.11.

<sup>99</sup> Plano Decenal. Op. cit., p.73.

que não possui os rudimentos mínimos das habilidades necessárias para viver em seu tempo: o tempo da tecnologia.

Para combater esta disparidade, propôs-se, através do plano decenal brasileiro, centrar forças e investimentos na educação básica, incluindo a educação de adultos. Conforme salienta o documento, “a educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre o qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”<sup>100</sup>.

Percebe-se que, baseadas no encontro de Jomtien, as autoridades brasileiras definem alguns eixos para a educação. Além de o sistema educacional oportunizar escola para todos, indiscriminadamente, deveria também permitir a aprendizagem no seguinte sentido:

*As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de todas as outras atividades vitais. (...) Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias de saúde, nutrição, população, (...) ciência, tecnologia, vida familiar (...)”<sup>101</sup>.*

Observa-se, neste ponto, o retorno da representação do sujeito analfabeto como aquele que possui maus hábitos higiênicos e precisa ser ensinado a cuidar da saúde, da alimentação e de sua própria vida familiar.

No plano decenal também denunciava-se o número alarmante de analfabetos existentes no Brasil: 17,5 milhões de pessoas com idade superior a 15 anos somadas à subescolarização atingiam 18,8 milhões. Para desenvolver ações que combatessem estes

---

<sup>100</sup> Plano Decenal. Op. cit. p.77.

<sup>101</sup> Idem. p.76-77

números, propunham-se algumas estratégias: em primeiro lugar, equipar as escolas que não estavam suficientemente aparelhadas para implantar a qualidade do ensino a que se visava. Uma das soluções apontadas comportava a implantação do ensino à distância. Segundo o ministro da Educação em exercício naquele período, “faltam-lhes, contudo, tecnologias complementares e potencializadoras que, com poucos custos, aumentariam o rendimento e qualidade do ensino”<sup>102</sup>.

O programa deveria estar “provendo modalidades diversificadas de educação continuada a jovens e adultos subescolarizados”<sup>103</sup>, incluindo capacitação sócio-profissional, educação para a saúde e nutrição, o fortalecimento familiar e a integração ambiental”<sup>104</sup>.

Entre as metas globais do programa, destacava-se: “ampliar o atendimento de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados”<sup>105</sup>.

Portanto o problema do analfabetismo não somente permanecia, mas se ampliara e ganhava novos contornos, em função da evasão escolar, geradora de uma nova categoria: os subescolarizados. Como solução, propunha-se, “estruturar e institucionalizar programas alternativos de educação continuada, com o objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos e elevar os níveis médios de escolaridade dos jovens e adultos subescolarizados”<sup>106</sup>.

De acordo com o documento, cabia à sociedade civil assumir estas ações:

*Entretanto, eles deverão resultar de amplos acordos de articulação entre as administrações estaduais e municipais de ensino, instituições especializadas de formação profissional e organizações não-governamentais aptas a operá-las em sistemas descentralizados (...)*

<sup>102</sup> Plano Decenal. Op. cit. p.23.

<sup>103</sup> Para efeito deste trabalho, entendo pelo termo “subescolarizado”, tal como aparece no texto do plano decenal, as pessoas que não se encontram estudando ou que não completarem as séries do 1º Grau.

<sup>104</sup> Plano Decenal. Op. cit., p.39.

<sup>105</sup> Idem. p. 42.

<sup>106</sup> Idem, p.49.



*Nesses acordos é necessária a participação de associações representativas das clientela a serem atingidas, sobretudo as de trabalhadores e patronais*<sup>107</sup>.

O sujeito analfabeto aparece não mais como responsabilidade da comunidade, mas sim de amplos setores da sociedade brasileira, cujas parcerias são resultantes da política neoliberal. O poder público efetuava o discurso de transferência da responsabilidade para com o ensino, dizendo que está promovendo a descentralização do poder e da gestão escolar. Todos e ninguém, ao mesmo tempo, seriam responsáveis pelo combate ao analfabetismo, uma vez que os programas deveriam resultar de acordos de articulação. Em última análise, nem o Estado nem a sociedade civil responsabilizavam-se pela educação de adultos. Uma das saídas possíveis seria a privatização da educação pública.

Vêm-se no plano decenal algumas diferenças em relação aos discursos anteriores já analisados neste trabalho. Aparece neste plano a inclusão dos vários segmentos sociais como, por exemplo, crianças, jovens, adultos, mulheres, indígenas, pessoas portadoras de deficiências, enfocando-se a educação intercultural. Como menciona Torres, estas orientações provêm de organismos internacionais: “Atualmente (...) enfatiza-se (...) a necessidade de dedicar atenção especial às populações indígenas e às minorias étnicas (...)”<sup>108</sup>. A política da educação nacional seguiu, portanto, as diretrizes internacionais, mais especificamente as do Banco Mundial, estabelecendo uma complexidade de relações que envolvem os discursos e as práticas educativas. Ao pretender atender grupos diversificados, não se partiu da realidade local, mas de exigências de organismos internacionais. Com isto não se quer dizer que, na prática, estas questões se efetivam, porém se pretende destacar o ponto de partida que estabeleceu as diretrizes para a educação de adultos.

<sup>107</sup> Plano Decenal. Op. cit. p. 49.

<sup>108</sup> TORRES, R. M. Op. cit., p. 130.

De acordo com o plano decenal, os jovens e adultos deveriam receber um ensino que lhes permitisse a integração na sociedade, no entanto não com as mesmas características dos programas anteriores. Nos programas das campanhas de 40 e 50 e no programa do MOBREAL, os alunos eram chamados a construir o progresso da nação. Destaque-se que a ótica de integração e desenvolvimento partiam do pensamento liberal, cujo objetivo principal seria o desenvolvimento pessoal de cada um, que deveria resultar em progresso para o País. Isto se percebe principalmente pelo enfoque que o trabalho educativo recebeu naquele período. A partir do plano decenal, os temas educativos, enquanto plano, passaram a ser muito mais abrangentes, porque partem da concepção de desenvolvimento e integração provenientes do pensamento neoliberal, para o qual o indivíduo faz parte da coletividade que se deve desenvolver pelo bem da nação. Por isto os conteúdos escolares tornam-se mais abrangentes, envolvendo aspectos da vida social, familiar, lazer, proteção ao meio ambiente e saúde, entre outros. Por outro lado, não se desconsiderou a diversidade regional e as diferenças individuais, como cita o próprio documento:

*A variedade de contextos da clientela requer grande mobilidade de meios de atendimento e constantes ajustamentos às disponibilidades de tempo e possibilidades dos educandos. Diante disso, a alternância entre atendimento presencial – em tempo e locais determinados, especialmente nos de trabalho ou próximo a ele – e atendimento a distância deve ser largamente adotada, com utilização de programas de teleeducação<sup>109</sup>.*

A Declaração de Jomtien propunha a necessidade de se atenderem as diferenças ou variedades de contextos, usando várias tecnologias que reduzissem os custos com a educação. O que o documento chama de “atendimento das diversidades” passou a significar contenção de gastos, e as teleaulas são propostas como uma das soluções de baixo custo e de longo alcance, dada a inclusão de todos os grupos sociais minoritários. O analfabeto,

enquanto sujeito, passa a fazer parte de um grupo social maior. Perde suas características individuais e passa a ser representado pelo esquadramento social, através da ótica de contenção de gastos. Logo, representação do sujeito analfabeto se faz sob forma de alguém que é dispendioso para o Estado. Retorna a imagem do estorvo social.

### **1.6 O plano decenal e a Conferência de Hamburgo**

Desde a Declaração de Educação para Todos, celebrada em 1990, na Tailândia, percebe-se a emergência de discursos e práticas. O mesmo discurso perpassou mais dois momentos importantes para a educação de jovens e adultos: a Conferência de Hamburgo na Alemanha, realizada em 1997, e a conferência preparatória para esta, realizada no Brasil.

A questão da diversidade cultural recebeu destaque nas duas conferências e sinalizou para a necessidade de atender-se a este aspecto. Com esta ênfase, surgiram várias temáticas no âmbito da educação de adultos. O tema da educação intercultural demonstrou o reconhecimento da existência de vários grupos sociais que possuíam características próprias, vivendo realidades diferenciadas. A partir do plano decenal, e mais especificamente das duas conferências acima citadas, pode-se perceber que, no Brasil, começou-se a falar na escolarização do indígena, da mulher, da juventude, dos idosos, dos prisioneiros, seringueiros, ribeirinhos e assim por diante. Se nos documentos anteriores os analfabetos apareciam como um grupo homogêneo, ou seja, o que marcava a identidade de todos era o fato de não saberem ler e escrever, agora apareciam as diferenças. Representava-se o sujeito analfabeto dividido pelas categorias sociológicas de raça, classe social, idade e gênero.

---

<sup>109</sup> Plano Decenal. Op. cit., p. 49.

Pode-se dizer que permanecia ainda uma identidade comum – o fato de não saberem ler e escrever –, mas, ao mesmo tempo, assinalava-se que estas pessoas pertenciam a classes e grupos distintos. A consideração destes diferentes grupos aparece muito bem sinalizada no documento sobre a Conferência de Hamburgo de 1997. O ministro da Educação do Brasil afirmou que o governo iria ocupar-se do combate ao analfabetismo, investindo maciçamente no ensino fundamental, especialmente na alfabetização de crianças. Admitia, ainda, que cabia ao governo federal investir na educação de jovens e adultos somente nas regiões mais pobres do País, privilegiando a região nordeste. Dizia ele que “o papel do governo federal reside, basicamente, na oferta de financiamentos e de assistência técnica dirigida, prioritariamente, às regiões mais pobres do país”<sup>110</sup>.

Na proposição da política educacional estabelecida pelo governo federal e alicerçada pelo ideário neoliberal, percebe-se a preocupação em financiar a alfabetização somente das regiões mais pobres. O Nordeste, por exemplo, contou inclusive com financiamento internacional. Dentre as razões para este tipo de política está a preocupação em reduzir o número de analfabetos existentes no País. O analfabeto aparece dividido em classes, raças, idades, mas seria competência do Estado somente aquele da classe mais baixa. A organização do ensino de jovens e adultos continua ocorrendo na modalidade de suplência, porém os Estados e municípios buscavam viabilizá-lo através de parcerias com empresas e outras entidades.

Consta no documento que o ensino supletivo seria organizado através das seguintes modalidades: “cursos supletivos de ensino fundamental e médio, presenciais, ou semipresenciais, com métodos de instrução presencial ou à distância, centros de ensino

---

<sup>110</sup> Ministério da Educação e do Desporto. Conferência Regional Preparatória. Brasília, janeiro de 1997, e V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, julho de 1997. Brasília, 1998. p.78.

supletivo, cursos de educação e qualificação profissionais; estes cursos preparam para os exames supletivos, de educação geral de ensino fundamental e médio e de suplência, profissionalizante de ensino médio”<sup>111</sup>.

Como se vê, a proposta ampliava as oportunidades de participação da população no ensino supletivo, e a educação das crianças passa a ter, neste documento, um caráter preventivo. Segundo o ministro,

*A posição brasileira continua a ser a de que o objetivo primeiro da política educacional é o de oferecer a formação adequada, na idade própria, no ensino fundamental, superando a repetência e a evasão (...) Isto é, o equacionamento do problema do analfabetismo e da escolarização insuficiente da população jovem e adulta passa, necessariamente, pela ampliação da oferta de ensino regular e pela melhoria de sua qualidade, de forma a atender, plenamente, às necessidades de escolarização das crianças e jovens na idade adequada. Trata-se, portanto, de afirmar a prioridade da ação preventiva*<sup>112</sup>.

A educação de adultos assume uma posição secundária nas prioridades da educação nacional. Enquanto a educação das crianças tem o caráter de prevenir o aparecimento de futuros analfabetos, a Alfabetização de Adultos assume um aspecto corretivo. Como afirmava o ministro, “o Brasil vem também se empenhando em conceber e implantar estratégias para recuperar as vítimas do déficit escolar passado e presente”<sup>113</sup>. A representação do sujeito analfabeto emerge como alguém que precisa ser recuperado, ou seja, um doente, a vítima.

Conforme o documento da V CONFITEA, cabia à educação de jovens e adultos

*modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais. (...) A perspectiva de aprendizagem durante toda a vida exige, por sua vez, complementaridade e continuidade. É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante, instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e preservação do meio ambiente.*<sup>114</sup>.

<sup>111</sup> Ministério da Educação e do Desporto. Conferência Regional Preparatória. Brasília, janeiro de 1997, e V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, julho de 1997. Brasília, 1998. p.79.

<sup>112</sup> Conferência de Hamburgo. Op. cit., p.77.

<sup>113</sup> Idem, p. 87.

<sup>114</sup> Idem, p. 87.

Conforme os documentos, emerge o que seus autores denominam de novo conceito da EJA. Nele a representação do sujeito analfabeto aparece como cidadão, no entanto sua cidadania precisa ser modelada pela escola. A identidade do cidadão associa-se à metáfora da massa de modelar. Como também cabe à educação de jovens e adultos “dar significado” à vida do analfabeto, faz-se necessário supor que a vida dele não possuía significado.

Quanto à alfabetização, ela foi reconhecida como responsável por desenvolver algumas especificidades. Conforme o documento, o “conhecimento básico necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades”<sup>115</sup>. Como se percebe, reafirmaram-se antigas imagens sobre o analfabetismo. Ou o indivíduo se alfabetiza ou estará fadado a viver à margem de qualquer possibilidade de desenvolvimento pessoal ou social.

A alfabetização considerada como remédio, como terapia, serviria como suporte para a inserção social das pessoas e deveria ser direcionada aos vários grupos sociais. Dentre eles, o grupo das mulheres tornou-se um alvo fundamental. Neste sentido, ressalta-se a seguinte posição no documento: “As políticas de educação voltadas para a alfabetização de jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade”<sup>116</sup>.

Caracterizam-se pessoas como diferentes entre si e diferentes também de um para

---

<sup>115</sup> Conferência de Hamburgo. Op. cit. p.89.

<sup>116</sup> Idem, p.89.

outro grupo; a distinção se faz por conta das diferenças sociais. Alguns grupos são socialmente privilegiados, enquanto outros, desprivilegiados. Assim sendo, os indígenas, os prisioneiros, as mulheres, os meninos e meninas de rua, os ribeirinhos e muitos outros são os marginalizados do contexto social, econômico e político.

Quando diferenciam-se estes grupos nos discursos, podemos dizer que se quer, na verdade, identificá-los, categorizá-los, para que o discurso escolarizador crie a identidade homogênea dos analfabetos. Neste sentido, o discurso alfabetizador ao pretender combater o analfabetismo funciona como um dispositivo disciplinar. Conforme assegura Foucault, “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzem a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre a quem se aplicam”<sup>117</sup>. Estas práticas discursivas se valem do saber científico para acentuar as diferenças e buscar a identificação que não permite que os diferentes existam. Ou seja, o discurso escolarizador veiculado no V CONFITEA constitui um destes aparelhos onde se utilizam as técnicas que permitem ver, que conferem visibilidade, entre elas a técnica da classificação dos sujeitos, hierarquização dos saberes e nomeação dos grupos sociais. Pode-se dizer que o saber escolarizador, ou simplesmente o discurso que afirma a escola como o *locus* do saber, pretende impor-se sobre os saberes dos grupos socialmente desprivilegiados.

Ainda conforme o mesmo documento,

*A educação de adultos deve refletir a riqueza da diversidade cultural, bem como respeitar o conhecimento e formas de aprendizagem tradicionais dos povos indígenas (...) a educação de adultos enfrenta um grande desafio, que consiste em preservar e documentar o conhecimento oral de grupos étnicos e minoritários. (...) a educação intercultural deve promover o aprendizado e o intercâmbio de conhecimento entre e sobre diferentes culturas. em favor da paz, dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da democracia, da justiça, da coexistência pacífica e da diversidade cultural*<sup>118</sup>.

<sup>117</sup> FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Op. cit., p. 153.

<sup>118</sup> Conferência de Hamburgo, p. 91.

Entretanto, se toda a escolarização desta diversidade está voltada para uma finalidade maior, a globalização, que por sua vez aponta também para a homogeneidade, isso requer que, como diz Foucault, se considere a vigilância hierárquica:

*Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver ser vistos: uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo<sup>119</sup>.*

O V CONFITEA emergia como um destes observatórios que, segundo Foucault, tem como modelo quase ideal o acampamento militar:

*O acampamento é o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral. (...) uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. As pedras podem tornar dócil e conhecível [sic]<sup>120</sup>.*

O discurso do V CONFITEA surge como um destes dispositivos que obriga pelo jogo do olhar. Estes discursos nos permitem extrair o que se diz sobre o sujeito analfabeto, ou seja, as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas evidenciam as muitas imagens que se formam sobre o sujeito analfabeto, a partir da classificação que se faz. Através da técnica da classificação surge um novo saber sobre a pessoa que é caracterizada como analfabeta: ele é índio, mulher, negro, idoso, menor de rua, ribeirinho, presidiário, seringueiro. O feixe luminoso deste novo saber proporcionou visibilidade ao que representava uma massa. Ou seja, individualizaram-no em grupos – os indígenas, os negros, as mulheres e assim por diante. Os rostos apareciam luminosamente. A partir deste saber luminoso, o sujeito pode ser sujeitado e se puderam preparar os processos para utilizá-lo de maneira eficaz. A

<sup>119</sup> FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Op. cit., p. 154.

<sup>120</sup> Idem. p. 154-55.



escolarização é um destes processos. Ao promovê-la, produziu-se seres produtivos, dóceis e úteis na sociedade globalizada.

## CAPÍTULO II

# A REPRESENTAÇÃO SOBRE O SUJEITO ANALFABETO NO PARANÁ

### 2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica

O estudo das representações sobre o analfabeto no Estado do Paraná, nas décadas de 80 e 90, requer a compreensão do referencial teórico que norteou a elaboração dos documentos oficiais publicados pela Secretaria Estadual de Educação nos governos de José Richa, (1982-1986), Álvaro Dias (1987-1991) e Jaime Lerner (1996-2000). Os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica delinearam o discurso progressista, que se evidenciou no Projeto Pedagógico do governo Richa, e influenciou decisivamente a elaboração do Currículo Básico do Estado do Paraná para Jovens e Adultos, publicado em 1990, e no Projeto Político-Pedagógico de Marechal Cândido Rondon para os anos de 1998-1999.

Pode-se dizer que a Pedagogia Histórico-Crítica permeou os primeiros documentos da EJA no Paraná e que ainda hoje permeia a prática pedagógica da educação de adultos, como pude observar na sala de aula em Marechal C. Rondon. Tornou-se, portanto, fundamento teórico para as representações e modos de objetivação do sujeito analfabeto. A Pedagogia Histórico-Crítica gestou-se durante os anos finais da ditadura militar e passou a ser divulgada no início da década de 80 como uma proposta pedagógica alternativa, contra a pedagogia tecnicista.

Saviani, um dos precursores da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, no ano de 1979 coordenava um grupo de doutorandos, dos quais destacavam-se nomes como Guiomar de Namor Mello, Jamil Cury, Luiz Antônio Cunha, Miriam Warde, Bety Oliveira e Paolo Nosella. As pesquisas desenvolvidas por estes intelectuais tinham como objetivo comum superar a teoria crítico-reprodutivista e apresentar uma nova proposta pedagógica que pudesse ser aplicada nas escolas. Várias destas pesquisas transformaram-se em livros, através dos quais disseminou-se o discurso histórico-crítico.

Paulo Guiraldelli fez um levantamento da literatura produzida na época. Segundo ele, “Saviani abordou a problemática educacional sob vários ângulos. Atuou no campo da Teoria Educacional (chegando a abordagens sobre Didática), no campo da Filosofia da Educação, na História e Historiografia da Educação, na Economia da Educação e na reflexão crítica sobre a Política Educacional”<sup>121</sup>.

Percebe-se a amplitude do movimento histórico-crítico a partir das várias áreas de abrangência das obras do autor que, ao que parece, não pretendia somente criticar e reformular partes da teoria educacional existente, mas seus mais variados aspectos.

Neste período foram criadas algumas entidades e reativaram-se outras, que passaram a refletir criticamente sobre a educação. Dentre elas está a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), que reativou seus trabalhos a partir de 1970; a ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), criada em 1979; o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade, também criado em 1979, e a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação). A ANDES, o CEDES e a ANPED passaram a organizar as conferências de Educação a partir de 1980.

---

<sup>121</sup> GUIRALDELLI. Op. cit., p. 206.

A Pedagogia Histórico-Crítica propunha uma teoria e uma prática que estivessem voltadas aos interesses da maioria da população brasileira. Porém, no Brasil, houve produções teóricas que precederam a P.H.C., as quais também pretendiam criticar o pensamento liberal, sem contudo conseguir superar o pensamento liberal que as informava.

Segundo Guiraldelli,

*Tentando escapar do pensamento liberal e tendendo para o pensamento socialista, algumas pedagogias formaram o escolanovismo popular. Buscando criticar o pensamento liberal, mas nem sempre conseguindo sair do âmbito de sua lógica, surgiram as teorias crítico reprodutivistas, as teorias da desescolarização e as teorias antiburocráticas. Na superação do pensamento liberal e de seus críticos consubstanciou-se, dentro do pensamento socialista, a concepção histórico-crítica.*<sup>122</sup>

Ou seja, na visão de Guiraldelli a única teoria que realmente superou o pensamento liberal foi a pedagogia histórico-crítica. A incorporação do pensamento socialista pela P.H.C. expressou-se na produção teórica do início dos anos 80. Conforme Guiraldelli,

*Todo esse clima de ebulição ideológica, geralmente próprio dos anos finais de qualquer regime político, gerou um saldo de produção teórica riquíssima no campo educacional. O pensamento marxista no Brasil, carente de aprofundamento sistemático foi reativado e, especificamente no campo pedagógico, veio dar contribuições decisivas para vislumbraamentos de possíveis saídas para impasses da teoria educacional. (...) Encarnando o lema 'não há revolução educacional sem teoria educacional revolucionária,' que parafraseava Lênin, os trabalhos de Demerval Saviani espelharam o clima proporcionado pela abertura política em marcha*<sup>123</sup>.

Segundo Saviani, a partir de 1983 as discussões pedagógicas atingiram uma certa hegemonia. Para o autor, os debates educacionais tinham como objetivo central “encontrar saídas para a questão pedagógica na base de uma valorização da escola como instrumento importante

<sup>122</sup> GUIRALDELLI. Op. cit., p. 195.

<sup>123</sup> Idem, p. 205.

para as camadas dominadas”<sup>124</sup>. Uma escola voltada aos interesses da maioria da população necessariamente deveria assumir uma concepção crítica e, para isto, tornava-se necessário conscientizar os educadores de que o pensamento liberal resultava num modelo de escola excludente.

Pode-se perceber que, de um lado, tecia-se a crítica à sociedade autoritária e, de outro, buscavam-se formas de superação do modelo pedagógico existente. Considerava-se a escola como lugar de atuação política, de conscientização. Guiraldelli afirma que, “entendendo a escola como um campo de batalhas políticas e político-pedagógicas, Saviani requalificou o trabalho do magistério enquanto atividade objetiva, que é um saber/fazer político-pedagógico inserido na ‘luta pela socialização da cultura sob hegemonia burguesa *versus [sic]* hegemonia operária”<sup>125</sup>.

Alguns pesquisadores dedicaram-se a pensar minuciosamente alternativas de atuação nas escolas, ou seja, como colocar a teoria crítica na prática cotidiana da sala de aula. Neste sentido, destacam-se os estudos de Mello, publicados em 1981 sob o título *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político* e, em 1985, Libâneo publicou *Didática*, obra que também propunha repensar a prática dos professores em sala de aula. Para Guiraldelli, “o conjunto dos escritos de Demerval Saviani propiciou uma rede de outras pesquisas, desenvolvidas por vários educadores, inserindo no pensamento pedagógico dos anos 80 uma vertente progressista até então praticamente inexistente no grau alcançado nessa década”<sup>126</sup>.

<sup>124</sup> SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, p.77.

<sup>125</sup> GUIRALDELLI. Op. cit., p. 206.

<sup>126</sup> Idem, p.208.

Nesta rede articularam-se os vários discursos a favor da mudança da prática pedagógica existente. Em *Escola e Democracia*<sup>127</sup> encontramos os primeiros esboços da Pedagogia Histórico-Crítica. O autor, ao criticar a pedagogia Tradicional e a Nova, denominou a primeira de pedagogia da essência, e a segunda, de pedagogia da existência. Mostrou seus limites e propôs uma “pedagogia revolucionária”. Afirma que

*Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão dos conteúdos, vivos atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular*<sup>128</sup>.

A pedagogia revolucionária, na compreensão do autor, tem o compromisso primeiro, essencial, de transmitir os conteúdos escolares. Estes conteúdos deveriam estar voltados para as camadas populares, com um objetivo: construir a sociedade igualitária.

Como alcançar tal objetivo? O autor discorre:

*Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; (...) estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. (...) serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão - assimilação dos conteúdos cognitivos*<sup>129</sup>.

O modelo escolar que se esboça fundamenta-se na idéia de que a escola é o lugar de atuação política e conscientização, que devem ocorrer através da assimilação crítica dos conhecimentos científicos acumulados historicamente.

<sup>127</sup> Guiraldelli diz que este livro tornou-se *best-seller* pedagógico em questão de meses, cf. p.205.

<sup>128</sup> SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, 1991, p. 75.

<sup>129</sup> Idem, p. 79.

Cabe à escola, enquanto espaço de apropriação do saber, ensinar os conteúdos, mas também refletir criticamente sobre as relações sociais que se formam a partir do modelo capitalista. O autor assegura: “os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade”<sup>130</sup>.

A pedagogia crítica, para se efetivar, deveria seguir os seguintes passos:

*O ponto de partida seria a prática social (1º), que é comum a professor e alunos (...). O segundo passo(...) Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamamos este segundo passo de problematização. (...) O terceiro passo (...) Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. (...) Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização (...) Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. O quarto passo (...) Chamemos este quarto passo de catarse. (...) Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. (...) O quinto passo, (...) o ponto de chegada é a própria prática social. (...) neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível do sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, (...) Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica<sup>131</sup>.*

No quarto passo, que o autor denomina de “catarse”, percebe-se a representação das camadas populares como desprovidas da cultura necessária para a transformação social. Por isso Saviani diz que “trata-se da conceituação de educação como ‘uma atividade mediadora no seio da prática social global’”<sup>132</sup>.

O conceito de mediação remete ao pensamento marxista, mais especificamente gramsciniano, ao qual filia-se a Pedagogia Histórico-Crítica. O pensamento pedagógico brasileiro neste período adquiriu esta coloração<sup>133</sup>.

<sup>130</sup> SAVIANI, D. Escola e Democracia. Op. cit., p. 79.

<sup>131</sup> Idem, p. 79 a 83.

<sup>132</sup> Idem, p. 83.

<sup>133</sup> GADOTTI, M. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo, 1988, p.16 a 21.

De acordo com este pensamento, cabe aos intelectuais progressistas, identificados com as lutas sociais, com o pensamento da esquerda, comprometidos com a transformação das relações sociais e, conseqüentemente, com a construção da sociedade socialista, pensar alternativas teóricas e práticas para a escola existente. Ao repensá-la, porém, não devem perder de vista que ela existe na sociedade capitalista e, enquanto tal, deve ser problematizada e transformada.

A escola tem uma função principal. Afirma ele: “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”<sup>134</sup>. Assim, ela e a transmissão dos conteúdos são eixos centrais na pedagogia revolucionária<sup>135</sup>.

Pode-se notar dois pressupostos básicos na Pedagogia Histórico-Crítica, que são a importância fundamental da escola e a transmissão de conteúdos. Depreende-se do discurso de Saviani que sua proposta pedagógica tem por objetivo central recuperar a importância da escola, que exclui da sociedade capitalista grande parte da população, inclusive através da própria escola.

Conforme a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola surge das relações de produção e ao mesmo tempo constituiu-se num mecanismo reprodutor destas relações. Para transformá-las, faz-se necessário transformar a escola, modificando as concepções e práticas pedagógicas. A concepção que fundamenta a P.H.C. tende a enfatizar o aspecto economicista da educação, quando vincula o sistema de ensino ao modo de produção. Tal tendência contribui para a redução da percepção de inúmeras outras relações que ocorrem fora do âmbito socioeconômico como, por exemplo, as profundas mudanças no modo de pensar das pessoas, provocadas pelo surgimento da escrita.

---

<sup>134</sup> SAVIANI. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Op. cit., p. 22

<sup>135</sup> Denominação atribuída por Saviani na obra *Escola e Democracia*.



Illich (1990) demonstra como se criou um outro espaço mental a partir da emergência da escrita. A mentalidade que predominava anteriormente era a mentalidade oral. Afirmar ele: “Em uma sociedade fundada na oralidade, o homem deve ter fé na palavra dada”<sup>136</sup>. Para o autor, enquanto a sociedade se caracterizava como uma sociedade iletrada, havia a predominância do espaço mental oral. As pessoas pensavam de uma maneira diferente e comunicavam-se especificamente através da oralidade. Na sociedade oral, o documento, o testemunho, provinha do empenho da palavra dada. Nela predominava a narrativa, o conto, a música, a poesia, sempre comunicadas através da voz, do gesto, do corpo. A escrita não fazia parte deste mundo e não era considerada importante.

Frago (1993) também discute a questão da alfabetização a partir desta mesma perspectiva: que o espaço mental da sociedade oral difere do espaço mental da sociedade escrita. Acrescenta que na sociedade totalmente oral predominava a mentalidade oral primária, assim definida pelo autor: “como caracterizar – do ponto de vista mental, cognitivo ou da comunicação – um analfabeto? Por algo comum a todos os seres humanos, mas que nas culturas orais primárias – aquelas que desconhecem ou guardam escassas relações com a escrita –, adquire uma especial relevância: a linguagem oral. O analfabeto pensa e se expressa oralmente”<sup>137</sup>.

Naquele contexto e naquela mentalidade, o analfabeto foi definido como alguém que “pensa e se expressa oralmente. (...) Seu órgão de recepção e percepção não é a vista – como no homem que lê – mas o ouvido. Sua cultura é uma cultura acústica, não linear, mas

<sup>136</sup> ILLICH, I. *Educação e Liberdade*. São Paulo, 1990, p. 28.

<sup>137</sup> FRAGO, V. A. *Alfabetização na Sociedade e na História*. Rio de Janeiro, 1993, p.19.

esférica”<sup>138</sup>. Assim sendo, antes da emergência da escrita e de sua difusão, havia um outro tipo de mentalidade.

Illich definiu que “em uma cultura oral, não pode haver palavras como aquelas que estamos acostumados a consultar no dicionário. (...) Os sons são alados, e voam antes mesmo que se possa acabar de pronunciá-los. A idéia de fixar estes eventos numa linha, mumificá-los em vista de uma ressurreição futura, é inconcebível”<sup>139</sup>.

Enquanto predominava a sociedade oral, a sociedade organizava-se e subjetivava as pessoas de outra forma. Elas eram reconhecidas pelos seus bens, nome de família etc.

A partir da revolução burguesa na França e da mudança do modo de produção agrário para industrial, surgiu a necessidade de preparar pessoas para o novo modelo econômico. O predomínio e a difusão da escrita, associadas a outras exigências, como a urbanização da sociedade, fizeram com que o domínio da leitura e da escrita se tornassem uma necessidade primordial. Deste momento em diante, a escolarização tornou-se uma necessidade e uma exigência na vida das pessoas.

Devido a estas mudanças, a sociedade da escrita e da escolarização permitiu a uma parcela da população o acesso a determinados saberes que, para os histórico-críticos, elevam a condição do saber desses indivíduos do senso comum para o senso crítico.

Saviani e Illich consideram que a escola foi muito importante para auxiliar na construção do modelo social no qual vivemos. Entretanto, ao problematizar a maneira como a escrita tornou-se dominante, Illich questiona seu estatuto de verdade, ou seja, põe em dúvida a validade dos conhecimentos produzidos na e pela sociedade escrita. Segundo a P.H.C., o conhecimento sistematizado constitui a base do trabalho escolar e é um

---

<sup>138</sup> FRAGO, V. A. *Alfabetização na Sociedade e na História*. Op. cit. p. 19.

<sup>139</sup> ILLICH. Op. cit., p. 20- 21.

instrumento de que as pessoas simples necessitam apropriar-se, imprescindível para a transformação da sociedade. Illich e Frago, no entanto, apontam que o próprio saber sistematizado pode ser considerado um sistema de anulação do saber das camadas populares, à medida que destrói o mundo da oralidade, que é o mundo no qual se situam as pessoas pertencentes a estas camadas.

Para Saviani, o trabalho educativo implica a apropriação do saber sistematizado, do saber escrito, portanto há uma valorização indubitável da sociedade da escrita. Frago e Illich afirmam que há apenas uma diferença entre a sociedade escrita e a oral. Levy compartilha da mesma opinião. Ele assegura que “os oralistas – preferimos este termo do que analfabetos, que remete às sociedades onde a cultura se encontra parcialmente estruturada pela escrita – não são portanto menos inteligentes nem menos razoáveis que nós, apenas praticam uma outra forma de pensar, perfeitamente ajustada a suas condições de vida e de aprendizagem (não escolar)”<sup>140</sup>.

Na tendência histórico-crítica, a matéria-prima do saber escolar equivale ao conhecimento objetivo. Este conhecimento não se tornou objetivo por acaso. Levy explicita esta transformação, afirmando que “a escrita, ao separar as mensagens das situações onde são usados e produzidos os discursos, suscita a ambição teórica e as pretensões à universalidade. (...) o vestígio escrito é literal. Não sofre as deformações provocadas pelas elaborações” (...) <sup>141</sup> que ocorrem em geral na linguagem oral. Desta forma, a escrita pode congelar a palavra, molda-la e não permitir muitas mudanças de interpretação. Pode-se considerar que o saber objetivo do qual fala Saviani não permite muitas elaborações, porque se encontra sistematizado e escrito.

---

<sup>140</sup> LEVY, Pierre. Rio de Janeiro, 1998, p. 93. Grifo nosso.

<sup>141</sup> Idem p. 91.

Através da alfabetização, as pessoas introduzem-se no mundo da mentalidade escrita. Isto, segundo Frago, ocorre “a partir de textos pré-elaborados e de escassa ou nula relação com a vida, cultura e interesses dos futuros leitores ou escritores”<sup>142</sup>.

O que Frago, Levy e Illich questionam são os saberes escritos, objetivos, universalmente reconhecidos como conhecimentos e que, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, se transformam em saber escolar. Ainda segundo os histórico-críticos, esses conhecimentos provêm dos próprios grupos humanos, que o produzem através de sua vida e de seu trabalho.

Pode-se dizer que estes saberes foram coletados por um grupo de pessoas especializadas (os cientistas). Eles transformaram o saber produzido pela humanidade em saber científico. O conhecimento da prática, da vida das pessoas em geral, recebe a denominação de conhecimento popular, e afirma-se que ele não possui validade universal. Somente quando estes conhecimentos passam pelo tratamento científico tornam-se objetivos. Saviani define o saber objetivo como “o saber metódico, sistemático, científico, elaborado”<sup>143</sup>.

Conforme Foucault, o conhecimento científico começou a desenvolver-se no século XVII, mas sua expansão ocorreu somente nos séculos XVIII e XIX. Ele afirma que

*as ciências humanas não apareceram quando, sob o efeito de algum racionalismo premente, de algum problema científico não – resolvido, de algum interesse prático, decidiu-se fazer passar o homem (por bem ou por mal, e com maior ou menor êxito) para o campo dos objetos científicos (...) elas apareceram no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber*<sup>144</sup>.

<sup>142</sup> FRAGO. Op. cit. p. 24-25.

<sup>143</sup> SAVIANI. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Op. cit., p. 22

<sup>144</sup> FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo, 1992, p. 362.

A expansão das ciências, ainda segundo Foucault, coincidiu com a revolução industrial e com a disseminação da escrita. Um conhecimento, para ser considerado científico, recebe um tratamento específico. Cada pesquisador define para si um fenômeno ou objeto, uma metodologia de investigação e, por fim, opta por um determinado referencial teórico para analisar, ler, interpretar, sua pesquisa. De maneira geral, o método consiste de etapas diferenciadas. Por exemplo, se o cientista pretende utilizar-se do método experimental, isola seu objeto e o submete a várias etapas, que consistem em observação, hipótese, experimentação, generalização e, por fim, de enunciado ou de leis teóricas<sup>145</sup>. Observa, experimenta, testa e, amparado pela teoria e em experiências anteriores, enuncia o que descobriu. Ao enunciar suas experiências, o faz para um grupo de intelectuais que comunga de sua teoria. Este, por sua vez, confirma ou refuta as descobertas. Assim, chega-se ao saber objetivo.

À medida que a ciência se expandiu, auxiliou na transformação da natureza. Criou possibilidades de desenvolvimento e progresso. Implantou maneiras de se ler e interpretar o mundo. Alguns paradigmas adquiriram o estatuto de explicar de maneira mais adequada a realidade. O saber científico especializou-se mais e mais, até adquirir o estatuto de saber verdadeiro, válido e universal. Os pesquisadores e cientistas passaram a dizer quais saberes deveriam ser considerados verdadeiros ou falsos. Foucault, assim como Illich e Levy, também questiona o saber sistematizado. Ele aponta que “este saber constituiu-se na cultura ocidental, como ao o que é necessário pensar e o que se deve saber”.

---

<sup>145</sup> Confira ARANHA, A. M. L. e MARTINS, P. M. H. *Filosofando Introdução à Filosofia*. São Paulo, 1993, p. 155-165.

Como, para a pedagogia revolucionária de Saviani, a matéria-prima, o conhecimento com o qual a escola deve trabalhar é o saber científico transformado em saber escolar, resulta que se ignora a cultura da oralidade e, além disto, o modo de construção dos saberes científicos. Mesmo que ela se proponha a uma atitude crítica diante dos conteúdos, não se dispôs frente a si mesma enquanto ciência e saber sistematizado. Saviani define o “saber escolar” como “saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação”<sup>146</sup>.

Percebe-se uma preocupação constante do autor em justificar e deixar bem clara a opção que faz pelo saber objetivo. Mas, para não deixar dúvidas, esclarece onde busca o critério de cientificidade dos conhecimentos: “retiro o critério de cientificidade (...) da concepção dialética de ciência tal como o explicitou Marx no ‘método da economia política’”<sup>147</sup>.

Partindo deste pressuposto, Saviani afirma que as camadas subalternas possuem a maneira de interpretar o mundo a partir do senso comum e que cabe à escola instrumentalizá-los, para adquirirem a consciência filosófica. Antes de analisar o método de instrumentalização, creio ser importante perceber como o autor define “senso comum” e “consciência filosófica”.

Ele considera o senso comum uma “concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista”<sup>148</sup>. Para caracterizar quem possui este tipo de consciência, afirma: “Ora, as notas distintivas do senso comum acima enunciadas são intrínsecas à mentalidade popular, entendido o povo como ‘o

<sup>146</sup> SAVIANI. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Op. cit., p. 26.

<sup>147</sup> SAVIANI. *Escola e Democracia*. Op. cit., p. 83.

<sup>148</sup> SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, 1989. p.10.

conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda a forma de sociedade até agora existente”<sup>149</sup>.

Em contrapartida, a consciência filosófica caracteriza-se por “uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”<sup>150</sup>. Os saberes pertencentes à consciência filosófica “constituem expressão de hegemonia”<sup>151</sup>.

Continuando a reflexão, afirma: “O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui, num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica”<sup>152</sup>.

Como fica explícito nesta forma de pensar, as classes subalternas tomadas pela concepção de senso comum não possuem a capacidade de compreender o mundo de maneira a transformar as relações sociais. Os grupos dominantes possuem a concepção elaborada de mundo que, por sua vez, é hegemônica. A este respeito, o autor assim se pronuncia:

*Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem elevação do nível cultural das massas*<sup>153</sup>.

Como se percebe, as camadas populares e o próprio proletariado aparecem sob a imagem do sujeito impotente para constituir um novo bloco histórico. Para realizar esta tarefa, torna-se necessário elevar o seu nível cultural através da escolarização.

<sup>149</sup> SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Op. cit. p. 10.

<sup>150</sup> Idem p. 10.

<sup>151</sup> Idem, p. 10.

<sup>152</sup> SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Op. cit., p. 10.

<sup>153</sup> Idem, p. 11.

Na concepção da P.H.C., para que a escola consiga provocar nos alunos a passagem da consciência de senso comum à consciência filosófica, ela deve instrumentalizar os alunos, o que poderá ocorrer somente a partir da alfabetização. A instrumentalização, entendida como apropriação do saber sistematizado, ou seja, do saber escrito, faz-se necessária porque se vive, hoje, no mundo letrado. Todos aqueles que desconhecem as letras acabam excluídos do acesso a alguns bens sociais e, mais do que isto, estão inaptos a elevar suas consciências. Por isso, diz Saviani: “A instrumentalização no sentido de passar da condição de analfabeto para alfabetizado se impõe”<sup>154</sup>. Ora, como as camadas populares e o proletariado necessitam elevar seu nível cultural e como isto se dá através da apropriação do saber sistematizado e escrito, faz-se necessário o domínio da escrita e da leitura. Logo, o sujeito que não domina estas tecnologias de saber e que faz parte das camadas populares e do proletariado, torna-se o desinstrumentalizado, o sujeito que não consegue elevar seu pensamento, sua consciência, portanto não pode fazer parte do bloco histórico, ou seja, revolucionário. Enfim, é o excluído social.

Considerando a análise feita até aqui, a P.H.C. também construiu saberes que objetivam o sujeito analfabeto por ele não estar escolarizado e, conseqüentemente, não possuir as habilidades mínimas para se instrumentalizar. Isto, no entanto, não implica necessariamente a rejeição da alfabetização na prática escolar, mas nos modos de objetivação que se estruturam a partir do saber escolar. Por que rejeitar os modos de objetivação? Porque estes se constituem como saberes sistematizados e como tais criam

---

<sup>154</sup> SAVIANI. *Escola e Democracia*. Op. cit., p. 84.



novas subjetividades, já que fazem parte do espaço mental da escrita. Ao descrever este novo espaço e as novas subjetividades criadas pelos saberes sistematizados, Illich aponta que

*O novo tipo de passado, congelado em forma de escrita, é fixado indelevelmente tanto no sujeito quanto na sociedade, tanto na memória quanto na consciência, tanto nos documentos quanto nos livros contábeis. Descrições e confissões assinadas. E a experiência individual de si mesmo corresponde a um novo tipo de assunto legal, que toma forma nas escolas de direito de Bolonha e Paris e se torna, no curso dos séculos, e onde quer que a sociedade ocidental estenda a sua influência, a norma em que se fundamenta o conceito de pessoa.*<sup>155</sup>

Sobre esta questão, Frago alerta que, ao considerar somente a cultura alfabetizada como válida, desconsiderando a cultura oral, “formularéi, em consequência, sua alfabetização não como prática dialógica e crítica (...) mas como uma imposição cultural na qual eu – o alfabetizado – a partir de minha posição superior, imponho uma determinada maneira de ver a realidade – a única, a correta”<sup>156</sup>.

A alfabetização, na concepção histórico-crítica, se dá através da assimilação dos saberes sistematizados, mas também se fundamenta no pressuposto de que o domínio deste saber constitui a condição para superar a condição de excluído social. Ora, considerando-se a tecnologia da escrita um saber sistematizado, a P.H.C. convalida a cultura escrita como único saber válido e verdadeiro. A aquisição deste saber se dá através da automatização, que, segundo Saviani, é condição de liberdade: “Por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos”<sup>157</sup>.

A imagem sobre o sujeito analfabeto que aparece aqui evidencia-o como escravo de sua incapacidade, uma vez que ele só se torna livre quando incorpora aquilo que lhe falta: o


<sup>155</sup> ILLICH. Op. cit., p. 27.

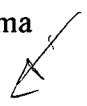
<sup>156</sup> FRAGO, V. A. Op. cit., p.18.

<sup>157</sup> SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Op. cit., p. 26.

domínio dos procedimentos básicos para o ato da escrita. Segurar o lápis de forma correta, manusear o caderno, escrever da esquerda para a direita, não deixar linhas ou espaços do caderno em branco desnecessariamente, não ultrapassar as margens definidas e sentar corretamente. Neste sentido, Saviani diz que

*Tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreende-se o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e da criatividade. Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a considerar toda a transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade<sup>158</sup>.*

O autor defende que nem todo automatismo é anticriativo e negação da liberdade. 

Na perspectiva defendida por Saviani, o fim a ser atingido é a aquisição dos saberes sistematizados, mas isto exige a automatização de alguns procedimentos que, por sua vez, devem ser automatizados. Ele afirma: “Entretanto, é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com exercício de atividades também as mais diferentes”<sup>159</sup>. Para exemplificar, o autor estabelece uma analogia entre aprender a escrever com o aprendizado de dirigir um carro: 

*Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessária a repetição constante. De quando em quando, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiram razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente<sup>160</sup>.*

Exemplificando um pouco mais, Saviani diz:

*Por exemplo, para se mudar a marcha com o carro em movimento é necessário acionar a alavanca com a mão direita sem se descuidar do volante, que será controlado com a mão esquerda, ao mesmo tempo que se pressiona a embreagem com o pé esquerdo e, concomitantemente, se retira o pé direito do acelerador. A concentração da atenção exigida*

<sup>158</sup> SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Op. cit., p. 26.

<sup>159</sup> Idem p. 26.

<sup>160</sup> Idem, p. 26.

*para realizar a sincronia desses movimentos absorve todas as energias. Por isso o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que tem que praticar. (...) A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. Isto ocorre quando os mecanismos forem fixados<sup>161</sup>.*

Saviani utiliza-se deste exemplo para estabelecer uma analogia com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Enquanto aprendizes, as pessoas não são livres. Neste sentido afirma:

*Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz. As considerações supra podem ser aplicadas em outros domínios, como por exemplo, aprender a tocar um instrumento musical etc. Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através da qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte do nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. Na medida em que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito<sup>162</sup>.*

A primazia do conteúdo, mesmo que seja assimilado de forma crítica, proposta pela

P.H.C. resulta na secundarização dos mecanismos de aprendizagem. Enquanto o conteúdo deve ser “assimilado criticamente”, propõe-se que os mecanismos sejam incorporados através de constantes repetições até se tornarem automáticos. “Automático” significa “inconsciente”, “maquinal” e “involuntário”. Isto, conforme a proposta histórico-crítica, resulta em afirmar que os mecanismos da aprendizagem da escrita e, portanto, da escolarização devem ser incorporados de forma acrítica. Este pressuposto da P.H.C. delineia-se no pólo oposto da análise foucaultiana, porque, segundo Foucault, a finalidade da escola é treinar o corpo. Os conteúdos servem como pretextos para isto. Os mecanismos são os meios e, portanto, Foucault ensina que é sobre eles que o olhar crítico deve voltar-se.

<sup>161</sup> SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Op. cit., p. 26-27.

<sup>162</sup> Idem p. 27.

Frago também denuncia a automatização dos mecanismos de aprendizagem escolar propostas pela pedagogia histórico-crítica. Neste sentido, afirma que

*A aprendizagem da leitura é um exercício visual e auditivo, no qual primeiro identificam-se as letras por seu som, e depois, progressivamente, com soletrações sucessivas e repetidas, as sílabas, palavras e frases. O da escrita, por sua vez, constitui um exercício visual e manual, que não se inicia até que não domine perfeitamente o da leitura (...) A primeira disciplina a memória; a Segunda, a mão. A primeira prepara passivamente para a recepção da mensagem; a segunda, mediante a caligrafia, para o desenho e o adorno, antes que para a criação e transmissão<sup>163</sup>.*

Parece-me que conceber a alfabetização como automatismo resulta numa forma de objetivação do sujeito analfabeto, que o representa como pessoa inculta, desprovida do saber considerado válido. Torna-se fácil compreender, agora, por que Saviani e os histórico-críticos comparam a aprendizagem do código escrito com a habilidade de dirigir um carro. Saviani diz que a pessoa somente se torna livre para agir, quando internaliza alguns movimentos e os realiza sem pensar

Por que, para Saviani, as pessoas que não dominam o código escrito, nada sabem? Parece-nos que nesta concepção Saviani estabelece uma dicotomia entre aprender a pensar e aprender a manusear o material escolar. Ambos não fazem parte do aprender? Quem pode garantir que, ao lutar para aprender a segurar o lápis, o aluno não esteja pensando? Será que pensar restringe-se somente aos conteúdos selecionados por aqueles que dominam o código escrito? Quando o autor afirma que a escola é o lugar da passagem do senso comum para a consciência filosófica, cria uma hierarquia de saberes e coloca a escola como o lugar de manutenção destas hierarquias. Conforme esta hierarquização, há um grupo capaz de pensar e que pensa as coisas da maneira certa; logo, é o grupo dirigente. O outro, o grupo

---

<sup>163</sup> FRAGO. Op. cit., p. 40-41.

dos analfabetos, que se encontra na base da pirâmide do saber, os desprovidos da capacidade de pensar, devem desenvolvê-la, para ascender socialmente, tornarem-se incluídos. A mudança de condição de analfabeto para alfabetizado tornou-se uma exigência tanto da classe dominante quanto dos intelectuais que lutavam a favor da classe dominada. Daí justificar-se a exigência de que todos estejam estudando. A diferença se fazia a partir dos objetivos de uns e de outros. Enquanto para os dirigentes liberais a alfabetização era um requisito sócio-econômico, para os dirigentes intelectuais tornava-se uma necessidade sociopolítica.

## **2.2 A alfabetização de adultos no Estado do Paraná**

Após a leitura sobre a representação do analfabeto ao longo dos discursos e programas da Educação de Jovens e Adultos em nível nacional, interessa dirigir o olhar para o Estado do Paraná. Interessa captar como os discursos emitidos nos planos de ação das gestões dos governos José Richa, Álvaro Dias e Jaime Lerner<sup>164</sup> moldaram as propostas educativas e as representações sobre o analfabeto que perpassaram estes programas. A opção pelos programas destes governos deve-se ao fato de que o País vivia o período da “redemocratização”, e naquele momento emergia um novo discurso no campo educacional, que se estruturou nos anos finais da ditadura militar.

Richa elegeu-se no ano de 1982 e seu governo inaugurou um novo discurso no campo educacional, que segue com o governo seguinte, de Álvaro Dias. Neste período também se explicitou o currículo de ensino de 1º e 2º graus do Estado do Paraná, estruturado a partir da matriz teórica da Pedagogia Histórico-Crítica. Já o governo Lerner,

gestão 1995-1998, marcou seus programas e objetivos de ação a partir da implantação das políticas neoliberais. Segundo consta nos planos de ação para a educação, a meta básica seria disseminar o ideário da qualidade total nas escolas, transformando as escolas públicas da rede estadual em centros de excelência.

Nos primeiros anos da década de 80, a Lei 5.692/71 ainda regulamentava a educação de jovens e adultos no Estado do Paraná. Sendo assim, a EJA do Paraná, até aquele momento, seguiu a tendência pedagógica tecnicista. Ocorre que no início da década de 80, tanto no Paraná como em todo o Brasil, assumiu-se o discurso chamado progressista, baseado na Pedagogia Histórico-Crítica, cujas representações do sujeito analfabeto evidenciam-se nos documentos produzidos pela SEED-PR, a partir do governo de José Richa, gestão 1982-1986. Nele explicitam-se as seguintes diretrizes: “A nova política educacional pretende oportunizar a retomada do ensino público gratuito, especialmente o de primeiro grau, garantindo a oferta mediante a sua expansão, conservação, reparo da rede e melhoria qualitativa: pretende desenvolver o compromisso político dos educadores com a maioria da população que está a margem do saber e dos bens sociais”<sup>165</sup>.

O discurso histórico-crítico se traduz no enunciado da secretária de Educação, quando ela anunciou que o objetivo da educação estadual seria o de incluir a maioria da população na escola. Este objetivo também aparecia como finalidade primordial da educação nacional, segundo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Percebe-se isto na seguinte afirmação de Saviani: “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”<sup>166</sup>. Isto significa que cada unidade escolar

<sup>164</sup> O governo Lerner no Estado do Paraná coincidiu com o início do governo de Fernando Henrique Cardoso no Brasil.

<sup>165</sup> *Secretaria Estadual de Educação: fundamentos e explicitação*. Curitiba, 1984, p.04.

<sup>166</sup> SAVIANI. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, p.22

representava o lugar ao qual as camadas populares deveriam ter acesso e para nela se instrumentalizarem. Esta instrumentalização passava pela aquisição dos conteúdos escolares.

Portanto, conforme os enunciados da secretária de Educação, a democratização da escola tinha a finalidade de eliminar o desnível social através da instrumentalização dos alunos via assimilação dos conteúdos, e nisto consistia o compromisso político dos educadores.

O discurso da luta pela escola pública, gratuita e de boa qualidade para a maioria da população tornava-se recorrente. Em todo o documento percebem-se denúncias contra a escola excludente e descomprometida com a maioria da população. As pessoas que mais sofriam com esta exclusão, na visão da secretária de Educação no Paraná, apareciam como “os semi- analfabetos, os subempregados, os trabalhadores rurais, os marginais etc. – todos da classe economicamente desfavorecida”<sup>167</sup>.

No enunciado a favor da inclusão, na escola, da maioria da população, a secretária delimitou e caracterizou um grupo de pessoas. Ao nomeá-los como semi-analfabetos, subempregados, trabalhadores rurais e marginais, emitiu classificações que os objetiva, tornando-os objeto de um saber. Ao mesmo tempo jogou luz sobre este grupo de pessoas por meio de classificações que se investem do poder e do saber do discurso alfabetizador. Apoiada neste discurso, a secretária pode reordená-las num grupo que passa a existir porque, na sociedade, existe um outro grupo considerado como modelo, os socialmente incluídos. Pode-se dizer que este outro grupo seria o dos alfabetizados, bem empregados,

---

<sup>167</sup> SEED. *Fundamentos e Explicação*. 1984, p. 04.

não-marginais. Supunha-se que, se as pessoas frequentassem a escola, deixariam sua condição de excluídos. Porém me parece que o discurso alfabetizador reforça as práticas divisoras. À medida que o alfabetizado emerge como o modelo ideal, ele é considerado como normal, e os outros, como os anormais.

A partir do discurso progressista alicerçado na matriz teórica da P.H.C., este grupo humano passou a ser classificado como aqueles que sabiam menos, ou seja, como os mais incapazes dentre os incapazes porque, se o semi-escolarizado é o incapaz, considera-se o analfabeto o mais incapaz de todos. Na visão da SEED-PR, a escolarização resulta em pessoas habilitadas para o trabalho e para a compreensão das relações sociais e econômicas. Conforme os pressupostos da P.H.C., a escola é o lugar onde se adquirem estas habilidades.

Ao se propor a inclusão destas pessoas, elas eram excluídas em termos de objetivação, já que elas apareciam desprovidas de qualquer saber considerado válido.

O discurso da Pedagogia Histórico-Crítica delineou-se, à medida que os objetivos da educação no Paraná explicitavam-se no documento ora em estudo. O fato torna-se evidente no item qualidade do ensino: “O desafio dos professores é oferecer às camadas populares – por todos os meios formais e não formais possíveis – o saber que é oferecido às classes com maior poder aquisitivo”<sup>168</sup>. Novamente aparece uma prática classificatória. Embora neste discurso apareça a denúncia e neste sentido diferencia-se do discurso anterior, o problema está numa prática classificatória, pois, quem classifica geralmente posiciona-se num nível superior de saber em relação ao classificado. O grupo anteriormente citado emergia, ainda, como aqueles que não possuíam poder aquisitivo.

---

<sup>168</sup> SEED. 1984. p. 05.



Portanto, para fazer desaparecer o desnível social dever-se-ia promover a inclusão do grupo menos favorecido, que se encontrava destituído do saber da ciência, da tecnologia e da cultura. Assim, o saber escolar deveria ser socializado no sentido de humanizar a sociedade. Segundo a secretária de Educação, “humanizar a sociedade implica, também, em socializar o saber, implica em elevar o nível cultural da maioria da população, para que ela não seja alijada dos processos políticos, dos processos científicos ou tecnológicos, em nome de sua ‘ignorância’ ou ‘incompetência’<sup>169</sup>. Também para a pedagogia Histórico-Crítica os conteúdos escolares selecionados deveriam humanizar os homens, pois, segundo Saviani, “o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”<sup>170</sup>. Assim, tornar-se humano significa deixar a condição de iletrado, de evadido da escola. O iletrado representa, nos dois discursos, o incompetente, o inculto, o não-humano. Partia-se do pressuposto de que a população considerada marginalizada necessitava muito da escola e do discurso progressista que ela emitia. Em primeiro lugar, as pessoas deveriam aprender os conteúdos escolares, para então se integrarem à sociedade.

Se retornarmos um pouco na história da educação de adultos, veremos que o desejo de integrar os indivíduos à sociedade já fazia parte dos objetivos e dos discursos dos grupos que implementaram as propostas da educação de adultos anteriormente. A novidade se faz por conta de que esta inclusão levaria à eliminação do saber de senso comum e conduziria à aquisição da consciência filosófica.

---

<sup>169</sup> SEED. 1984, p. 05.

<sup>170</sup> SAVIANI. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Op. cit., p. 15.

Somente sob este aspecto o documento em estudo inaugurou um novo discurso no Estado do Paraná. As metas principais diziam respeito à democratização das relações na escola, ao compromisso com a população desfavorecida, à descentralização dos núcleos de educação, à elaboração do Projeto Político-Pedagógico nas escolas, à descentralização administrativa e pedagógica nas escolas, à gestão compartilhada por professores, diretores, alunos e pais.

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná de certa forma encampou alguns dos princípios teóricos dos intelectuais da P.H.C., adotando um discurso considerado de esquerda, porque ligado ao pensamento marxista. A incorporação do discurso progressista, no início da década de 80, parece-me que já sinalizava, ou melhor, preparava as escolas para a reorientação discursiva que iria ocorrer no governo Lerner, como veremos adiante. Não se pode esquecer que o governo Richa ocorreu num período no qual o discurso progressista estava implantando-se, enquanto que o governo Lerner ocorreu na metade da década de 90, quando já se estava assumindo um outro discurso: o das políticas neoliberais nos campos educacional, social, econômico e político.

O Plano Educacional do governo Richa, com a finalidade de promover a qualidade do ensino paranaense, sinalizava para a ampliação dos dias letivos, passando-os de 180 para 200 dias. Segundo a secretária de Educação:

*Pela análise dos currículos e das cargas horárias das disciplinas ministradas nas escolas nos últimos anos, percebe-se que o tempo de trabalho vem sendo reduzido. Se for analisado o período letivo, ver-se-á que as escolas têm calendários exatamente com o menor número de dias letivos previstos em lei. (...) Paralela a essa observação, tem-se que o Brasil é um dos países com o maior tempo previsto para férias docentes e discentes<sup>171</sup>.*

---

<sup>171</sup> SEED. *Fundamentos e Explicitação*. Curitiba, 1984, p.13.

Na nova LDB, Lei 9.394/96, publicada no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e, no Paraná, na gestão Jaime Lerner, temos a concretização da redução do período de férias para docentes e discentes. Outro aspecto que merece destaque refere-se às datas comemorativas. Estas, segundo o documento da SEED, ocupavam grande parte dos conteúdos escolares. Diz a secretária: “se forem eliminados desse calendário as festas (dias das mães, dos pais, da árvore, São João etc.) e as horas perdidas com avisos, ‘sermões’, ‘campanhas’, surgirá uma outra dimensão do tempo dedicado a um ensino ‘caracterizado como sério’”<sup>172</sup>, ou seja, um ensino sério deveria centrar-se na instrumentalização dos alunos, através da transmissão dos conteúdos. Escola “séria” aparece como sinônimo de escola onde não se perde tempo com questões que não digam respeito aos conteúdos escolares. Neste sentido, pode-se dizer que a pedagogia crítica, nos documentos da SEED, assumiu todo o seu caráter conteudista.

Além da questão da ampliação dos dias letivos e da ênfase nos conteúdos de ensino, primou-se pela atualização e reciclagem dos professores – estes aspectos deveriam ser prioritários para garantir o compromisso político com as camadas populares. O compromisso político aparece no enunciado da secretária de Educação da seguinte forma:

*Durante os últimos anos, a palavra política foi proscrita. Negava-se não só o ato de fazer política, como a possibilidade de falar a palavra política (...) ora, isso não aconteceu de graça, casualmente. Precisava-se alienar os homens, os profissionais, os educadores. Precisava-se convencer a todos de que ninguém poderia interferir nas decisões dos administradores dos tecnocratas, dos governantes e/ou políticos. Precisava-se tirar de todos a experiência da participação e da democracia*<sup>173</sup>.

<sup>172</sup> SEED. *Fundamentos e Explicitação*. Curitiba, 1984 p. 13.

<sup>173</sup> *Idem* p. 03.

Percebe-se uma denúncia neste enunciado, no sentido de que, durante o período da ditadura militar, negou-se a possibilidade até de pronunciar a palavra “política” e, muito mais do que isto, negou-se a ação das pessoas no sentido da participação consciente da população, ou seja, “precisava-se convencer a todos de que ninguém poderia interferir nas decisões dos administradores dos tecnocratas, dos governantes e/ou políticos”. Infere-se daí que a participação política ou a interferência na transformação social somente poderiam advir da tomada de consciência da população. Caba, por isso, à Secretaria de Educação do Paraná, através do documento norteador das práticas pedagógicas, proceder a esta denúncia e ao mesmo tempo anunciar uma nova fase na educação paranaense. Segundo a secretária, “a educação é e sempre foi um ato político, por ter conseqüências sociais. Os resultados do ensino são resultados políticos. A atividade de hoje do professor – através do ensino na escola – é o seu compromisso político com a sociedade de hoje e de amanhã”<sup>174</sup>.

Evidencia-se não somente a denúncia da opressão feita pelos militares, mas também da alienação decorrente deste período. Daí a necessidade de se oferecerem cursos e reciclagens aos professores, para que eles superassem esse estado de falta de consciência crítica e passassem a assumir a atitude de “compromisso político”. A escola, portanto, não deveria ser somente o lugar da aquisição de conhecimentos, através de métodos e técnicas eficientes, mas tornar-se o lugar da formação da consciência crítica, por meio do debate e da denúncia sobre a realidade social. Afirmam a secretária: “Ora, a maneira de ver a realidade, o modo de pensar e agir em uma sociedade para tentar resolver seus problemas, é uma atividade política, seja ela feita por análise de pedaços separados, desarticulados, seja

---

<sup>174</sup> SEED. *Fundamentos e Explicitação*. Curitiba, 1984, p. 04.

ela feita por uma análise global”<sup>175</sup>. A análise global da sociedade teria como ponto de partida o ato de repensar a função da escola e da prática pedagógica. Para a secretária,

*Os professores, ao se deterem na análise de métodos, técnicas e currículos, deixaram de analisar as razões mais sérias da evasão da reprovação e da não aprendizagem, exatamente no momento em que a repartição da renda levava a grande maioria da população escolar a sofrer cada vez mais com problemas de moradia, alimentação, saúde, saneamento, trabalho. Deixaram de analisar, por exemplo que as pessoas com um salário mínimo vivem, em média 54 anos e as com mais de 5 salários mínimos vivem, em média 69 anos. Deixaram de analisar que dos alunos que não conseguiam aprender, reprovavam ou se evadiam, a grande maioria era filhos de pais com um ou dois salários mínimos. Tampouco, os professores se aperceberam que, ano a ano, as matrículas nas primeiras séries diminuam em sua totalidade e que as escolas começavam a apresentar salas ociosas. Pensavam em problemas pedagógicos, sem entender a causa dos mesmos problemas*<sup>176</sup>.

A escola precisava assumir uma nova postura diante da realidade socioeconômica, o que passava pela consciência da exclusão social da maioria da população. Nesta análise, o problema da “repartição da renda” jogava como fator explicativo para a divisão da sociedade em “classes” e as vítimas desta divisão – o excluídos. Ao repensar a função social da escola e da prática pedagógica, os professores deveriam mudar de postura e atitudes frente aos problemas sociais que se refletiam na escola. Conseqüentemente, a superação das dificuldades escolares norteava-se por um novo discurso, no qual o enfoque pedagógico é substituído pelo enfoque político, e o instrumento para a conscientização seriam os conteúdos escolares.

Nos documentos emitidos durante o governo Álvaro Dias, num certo sentido, repetem-se as mesmas questões, porém partia-se do pressuposto de que os professores estavam conscientes de seu papel, mas restava a tarefa de conscientizar os alunos. Pode-se observar a continuidade da mesma ênfase discursiva do programa do governo anterior no seguinte texto: “A história da educação nas últimas décadas comprova o privilégio do administrativo em detrimento do pedagógico, o que acarretou diversas distorções e

<sup>175</sup> SEED. *Fundamentos e Explicitação*. Curitiba, 1984, p. 03.

desmandos, sendo o excesso da burocracia um dos fatores que restringiam a ação educativa nos governos anteriores, dificultando avanços nas propostas iniciadas em 1983”<sup>177</sup>.

Percebe-se que, quando o secretário do governo Álvaro Dias se refere aos governos anteriores, ele está referindo-se aos governos militares, pois diz: “o excesso da burocracia foi um dos fatores que restringiam a ação educativa (...) dificultando avanços nas propostas iniciadas em 1983”<sup>178</sup>. Há, portanto, uma consonância entre as propostas de 1983, governo Richa, e as de 1987, governo Álvaro Dias.

O discurso da P.H.C. se repete no plano de 1987, como se pode verificar:

*A proposta desta gestão fundamenta sua mensagem política da Educação ao aliar a democratização à competência da escola. (...) trata-se de um projeto que concebe a educação como voltada para preparar e formar os indivíduos através da transmissão e produção de conteúdos significativos que garantam o aprofundamento e o domínio dos princípios científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos socialmente, elaborados, para a construção de cidadãos críticos e participantes do processo de transformação social*<sup>179</sup>.

Neste enunciado assume-se a escola como o lugar que forma os indivíduos através da transmissão dos conhecimentos escolares. Afirma-se ainda que

*a postura de uma escola democrática, visa à preparação do educando para a democracia, elevando sua capacidade de compreensão, a fim de entender a realidade vivida e poder interferir nas ações da sociedade, transformando-a. (...) O fator preponderante para a melhoria da qualidade de vida dos educandos frente à realidade vai depender de seu grau de consciência crítica, de sua preparação e de sua decisão política*<sup>180</sup>.

Acentua-se o papel da escola em tornar os alunos críticos, através da transmissão dos conteúdos. Se isto não aparece de maneira tão evidente nos discursos da secretária na gestão Richa, na gestão Álvaro Dias está mencionado literalmente. Trata-se de formar consciência crítica para transformar a sociedade.

---

<sup>176</sup> SEED. *Fundamentos e Explicitação*. Curitiba, 1984, p. 04.

<sup>177</sup> SEED. *Projeto Pedagógico*. Curitiba, 1987, p. vii. (introdução)

<sup>178</sup> Idem p. vii.

<sup>179</sup> SEED. *Projeto Pedagógico*. Curitiba, 1987, p. vii.

<sup>180</sup> Idem. p. vii.

Se as políticas educacionais anteriores adequaram-se a alguns aspectos da proposta histórico-crítica, o plano de ação da gestão 1995-1998, no período do governo Lerner, elegeu outras prioridades de ação. Conforme o plano, num primeiro eixo propunha-se que o aluno permanecesse com êxito na escola, vivenciando novas e significativas oportunidades educacionais; no segundo eixo, bons professores desenvolveriam competências nos âmbitos profissional, pessoal e cultural, com sistematização e continuidade; no terceiro, a comunidade precisava participar efetivamente junto ao sistema, para que fossem alcançados os objetivos educacionais; e, quarto, toda a escola paranaense deveria tornar-se um centro de excelência<sup>181</sup>.

Dentre os programas e projetos, destacam-se “descentralização do sistema educacional, a valorização do profissional da educação, a avaliação do sistema educacional, a expansão e a diversificação de oportunidades educacionais”<sup>182</sup>. Parece-me que estes objetivos estão muito próximos do primeiro e segundo documentos estudados. A secretária de Educação da gestão Richa, diz que se devem oferecer conteúdos escolares que privilegiem a qualidade do ensino. Neste sentido, afirma:

*O aluno ou futuro trabalhador deve ser instruído, se realmente se pretende com firmeza a existência de uma verdadeira democracia participativa. Ao mesmo tempo, esse aluno deve ser conscientizado de que aprender implica em luta, esforço, disciplina, participação e que essa luta só tem sentido quando se persegue o objetivo de igualizar (sic) os homens em todos os níveis. A instrução deve estar dirigida à equiparação dos homens e não à separação em intelectuais e ignorantes. (...) A perspectiva educacional de objetivos iguais para todos os cidadãos exige que diferentes formas e estímulos sejam encaminhados para instruir aqueles que já foram prejudicados pelo sistema político. (...) opção pela qualidade de ensino não se restringe à exigência de fornecer a todo e qualquer usuário da educação (pobre ou rico) o mesmo conjunto de conhecimentos. Essa opção exige na verdade, a não simplificação ou 'barateamento', como diz Saviani, dos conteúdos ministrados nas instituições escolares aos alunos das classes populares. Essa proposta vai além e implica, obrigatoriamente na seleção do que se vai ensinar e dos motivos pelos quais se vai ensinar*<sup>183</sup>.

<sup>181</sup> SEED. *Plano de Ação – gestão 1995–1998*. Curitiba Pr., 1995.

<sup>182</sup> Idem, p. 14.

<sup>183</sup> SEED. *Fundamentos e Explicitação*. Op. cit., p. 06.

Neste documento não se assume somente a perspectiva crítica, mas evidenciam-se propostas concretas para a opção de incluir socialmente a população marginalizada e conscientizá-la da necessidade e esforço nesse sentido. A referência a Saviani é uma evidência textual e documental inequívoca em termos discursivos, o que destaca a opção teórico-metodológica assumida pela Secretaria de Educação do Paraná a partir de 1982.

Saviani, respondendo a algumas críticas que vinham sendo feitas à pedagogia histórico-crítica, diz:

*A terceira dicotomia, saber versus consciência, sustenta que a pedagogia histórico-crítica estaria dando mais importância à aquisição do saber do que da consciência crítica. Ora, tal objeção pressupõe que é possível desenvolver a consciência à margem do saber. É como se o acesso ao saber pudesse ser feito de forma inconsciente. Na verdade, o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada na medida em que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber<sup>184</sup>.*

Para Saviani, apropriação do saber e conscientização caminham juntas, mesmo porque as pessoas que não dominam os instrumentos de elaboração do saber não são capazes de construir um pensar crítico. Ensinar os conteúdos escolares, questionando a sociedade na qual as camadas populares vivem, são pressupostos básicos tanto do discurso da P.H.C. como do discurso emitido nos documentos da SEED de 1984 e de 1987.

No plano do governo Lerner, observa-se que o discurso da conscientização não aparece, porém permanece o da inclusão. O governo Lerner, ao assumir o ideário neoliberal, entende que a escola assume o papel de agência formadora de mão-de-obra. Como o analfabeto ou o semi-alfabetizado não possuem os instrumentos necessários para atender as exigências deste novo mercado, crê-se que a escolarização seja o espaço para

---

<sup>184</sup> SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Op. cit., p. 82.



esta instrumentalização. Nesse sentido, as prioridades elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado, baseadas no discurso neoliberal da qualidade total, propuseram como objetivo transformar todas as escolas do Paraná em centros de excelência, através da gestão compartilhada:

*A gestão compartilhada se constitui em condição imprescindível para a promoção da excelência da educação, uma vez que a mesma está centrada no trabalho de pessoas que se devem organizar coletivamente, em torno de objetivos comuns. Eis porque, nos propomos, desde a Secretaria de Educação, a realizar gestão compartilhada, marcada pelo compromisso coletivo com a promoção de resultados que elevem competência da população paranaense e conseqüentemente o alcance da cidadania<sup>185</sup>.*

Este discurso assemelha-se ao emitido na gestão Richa, que se refere à questão do envolvimento e à participação da comunidade em geral:

*Inclui sugestões para que a escola incorpore programas de educação para pessoas que não estejam ligadas à rede de ensino. Por exemplo: a alfabetização de adultos de presidiários, cursos sobre leis trabalhistas, sobre leis do meio ambiente, apresentação e/ou organização de teatro popular, de música ou de artes, contos, poesias (regionais ou não), etc. essas atividades não precisam ser obrigatoriamente realizadas pelos professores. Podem ser realizações de alunos, de pais, de outros elementos que, sob a promoção e/ou a supervisão dos docentes, conseguem encaminhar o novo projeto social, de maneira a revigorá-lo<sup>186</sup>.*

No entanto, no governo Lerner, o conceito de participação modificou-se em alguns aspectos, mas também convoca a comunidade: “O maior envolvimento da comunidade na vida educacional mediante estratégias que privilegiem as parcerias entre os diversos segmentos da comunidade para alcance dos objetivos maiores da escola: a ampliação gradativa da utilização do ambiente da escola pelas famílias dos alunos e a oferta de oportunidades educacionais-culturais para a comunidade em geral”<sup>187</sup>. Percebe-se que, embora o discurso neoliberal aparecesse como o objetivo a ser atingido, a comunidade também foi chamada a participar do espaço escolar. Esta participação em ambos governos

<sup>185</sup> SEED. *Plano de Ação – 1995-1998*. Curitiba, 1995, p.05.

<sup>186</sup> SEED. *Fundamentos e Explicitação*. 3ª ed. Curitiba, 1984, p.14-15.

<sup>187</sup> SEED. *Plano de Ação – gestão 1995-1998*. Curitiba, 1995, p. 9.

assumiu um caráter de responsabilizar-se por atividades educativas que deveriam ser de responsabilidade do governo.

A gestão compartilhada no governo Richa configurou-se na ênfase em promover

*A descentralização da SEED e a negação da postura tecnoburocrática deve, pois, ser entendida sob três aspectos:*

*1) o aspecto histórico da mudança na linha política do Governo do Paraná e o conseqüente espaço aberto à “democracia participativa”; 2) a intenção e as práticas (atuais) da SEED, quanto à ampliação das possibilidades de participação de professores, alunos, pais e comunidade; 3) as mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos dos professores que abandonando o pessimismo e o descomprometimento, assumem (sic) a descentralização e a desburocratização como um objetivo a ser atingida pela prática de todos e de cada um. A análise dos processos de centralização e burocratização, assim como no reverso, devem ser feitas por todos os educadores em todos os níveis onde atuam. Não foi só a SEED que apresentou tais deformações na administração da coisa pública. Foram as inspetorias, as Escolas, e, foram, também, os professores em suas salas de aula<sup>188</sup>.*

Percebe-se no governo Richa uma conclamação da secretária de Educação para a descentralização e desburocratização da SEED, das inspetorias de ensino, das unidades escolares e da própria sala de aula. Pode-se dizer que no governo Lerner propõe-se a gestão compartilhada como algo necessário e importante, evidenciando-se de certa forma uma continuidade da proposta efetuada no governo Richa. Esta continuidade ganha relevo em alguns fatores como, por exemplo, no aspecto participação, aproximação da comunidade, pais, alunos e professores, no espaço escolar. Além disto, uma reivindicação que surgiu no documento da SEED no governo Richa, a ampliação dos dias letivos de 180 para 200 dias, efetivou-se no governo Lerner, através da nova LDB; ainda a questão da requalificação dos professores constituiu um aspecto relevante em ambos governos. No governo Richa, para garantir a qualidade do ensino, propôs-se:

*valorização implica, também, no oferecimento de condições objetivas, estruturais oportunizadas pela instituição ou pelos órgãos do poder, para a execução, com dignidade, das funções docentes. Essas condições objetivas, em síntese, podem ser definidas como todas aquelas que dizem respeito à melhoria de salário das condições físicas no local de*

<sup>188</sup> SEED. *Fundamentos e Explicitação*. Op. cit., p.22.

*trabalho, tempo pago para preparação das horas-aula possibilidades de realização de Cursos de Aperfeiçoamento, Quadro de Carreira e Concursos Públicos, entre outras*<sup>189</sup>.

Quanto a este mesmo aspecto, no governo Lerner temos:

*O professor em sua ação na escola num processo de desenvolvimento de competência, garantindo a profissionalização expressa em práticas e atitudes do Sistema será outro foco de atenção para as medidas que serão criadas e implementadas para sua valorização seja pelo respeito à questão salarial, já em estudo quanto pela oferta de programa de capacitação permanente proposto a todos os profissionais que atuam na escola e incentivos ao desempenho individual-coletivo mediante resultados obtidos e apreciados*<sup>190</sup>.

Há ainda um terceiro foco que aparece como importante para as gestões Richa e Lerner: o atendimento à educação das crianças (ensino básico). No governo Richa, afirma-se: “priorizaremos (...) o ensino fundamental obrigatório”<sup>191</sup>. No governo Lerner,

*Outro foco de atenção assumido pelo planejamento consiste na permanência do aluno com êxito no sistema. Para que isso venha a acontecer surge a necessidade de flexibilizar mecanismos de natureza burocrática com vistas a adequar a escola a situação econômica familiar aprofundar o estudo sobre a avaliação da aprendizagem e alfabetização tornar a Escola mais atrativa com oferta de melhores opções (...) construir um currículo mais significativo com abordagens mais integradas e menos fragmentárias e garantir o atendimento as peculiaridades de alunos que necessitam de atenção integral*<sup>192</sup>.

Percebe-se que os momentos políticos são diferenciados, pois o governo Richa ocorreu no período da redemocratização do País, enquanto o governo Lerner, no momento da implantação das políticas neoliberais, mas em ambos existia uma preocupação comum: aproximar a comunidade do espaço escolar, qualificar os professores e garantir a permanência dos alunos na escola. Em suma, pretendia-se formar o cidadão, embora com finalidades diferenciadas.

Embora com discursos aparentemente semelhantes, mas com encaminhamentos diferentes, as gestões dos anos 80 e 90 concordavam que a escola não cumpria sua função

<sup>189</sup> SEED. *Fundamentos e Explicitação*. 3ª ed. Curitiba 1984, p. 24.

<sup>190</sup> SEED. *Plano de Ação – gestão 1995-1998*. Curitiba, 1995, p. 9.

<sup>191</sup> SEED *Fundamentos e Explicitação*. 3ª ed. Curitiba, 1984.

<sup>192</sup> SEED. *Plano de Ação – gestão 1995-1998*. Curitiba, 1995, p. 9.

social, uma vez que continuava atendendo apenas uma pequena parcela da população, o que exigia sua transformação.

Sempre perseguindo estes mesmos objetivos, a superintendente da SEED-PR enfatizou:

*Inspirada nos princípios de colaboração de todos os segmentos interessados na educação e no aperfeiçoamento contínuo do processo educacional, a gestão 95-98 visa a consolidação da educação e no aperfeiçoamento contínuo da educação como pleno desenvolvimento pessoal-social que se expressa: na valorização e promoção de vida, mediante respeito a ela, à busca e vivência de seus sentidos e a formação da consciência da cidadania no mundo de hoje projetada para o futuro (...) – na formação do cidadão, mediante o assumir de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes coerentes ao comprometimento criativo com o mundo do trabalho; – no respeito aos valores humanos e sociais; – na gestão compartilhada, como caminho para a excelência na educação<sup>193</sup>.*

Embora o discurso estivesse reorientado no sentido de construir a excelência da educação, ainda assim centrou-se na preocupação em transformar o não-cidadão em cidadão, modificar suas atitudes e habilidades, formar consciências para a integração no mundo do trabalho. A representação do analfabeto aparece, nesta gestão, na figura do não-cidadão, do excluído e do inconsciente. Daí que o treinamento para o mercado de trabalho tornou-se imprescindível. A escola o transformaria em cidadão, à medida que o treinasse para o mercado de trabalho. Este treinamento somente ocorreria de maneira adequada, se as escolas paranaenses se transformassem em centros de excelência. Como se esboça no plano, a

*Excelência é um grau de qualidade que responde às expectativas dos sujeitos envolvidos no processo e que assegura os efeitos desejados dentro da escola. a partir de suas características peculiares. clarificando onde e como cada comunidade escolar pretende chegar excelência é um processo de aperfeiçoamento contínuo, orientado por dois critérios: satisfação e efetividade<sup>194</sup>.*

<sup>193</sup> SEED. *Plano de Ação – gestão 1995-1998*. Curitiba, 1995, p.05.

<sup>194</sup> Idem. p. 14

A excelência deveria resultar em mudanças, em efeitos desejados sobre os sujeitos que estivessem estudando. Estes efeitos se evidenciariam na transformação do não-cidadão em cidadão, e a cidadania apareceria como sinônimo de estar habilitado ao mercado de trabalho. Nesse sentido, destacaram-se algumas prioridades para a EJA neste último governo:

*Agilização dos mecanismos do sistema na relação Escola-Trabalho-Cidadania. Reestruturação curricular dos cursos técnicos profissionalizantes tendo em vista o avanço científico e tecnológico. fortalecimento de parcerias com as empresas. transformação dos NAES em CES de 1º grau. oportunizando aos mesmos atendimento e a descentralização dentro de seu município*<sup>195</sup>.

Se retornarmos aos discursos efetuados anteriormente nos documentos do plano decenal, da Conferência de Jomtien, na Tailândia, e da Conferência de Hamburgo, perceberemos que as mesmas metas dos planos nacionais perpassaram os documentos do governo do Paraná. Observam-se algumas características comuns na representação do sujeito analfabeto baseada na P.H.C. e no discurso neoliberal: o sujeito necessitado, marginalizado, excluído, que precisa de ajuda para deixar esta condição. A proposta governamental de transformar as escolas em centros de excelência caracteriza-se como uma resposta a estes discursos.

Embora tenham ocorrido mudanças discursivas no campo educacional no Estado do Paraná e mesmo que, após a gestão Richa, tenha havido ainda outras três administrações governamentais com orientações muito diferentes, na maioria das escolas da Região Oeste, e mais especificamente no município de Marechal Cândido Rondon, o currículo básico implantado no governo Álvaro Dias, em 1989, ainda permanece orientando o trabalho

---

<sup>195</sup> SEED. *Plano de Ação – gestão 1995-1998*. Curitiba, 1995, p. 14.

educativo. O discurso que se tornou vigente naquele período faz-se presente na maioria das falas dos professores da região, como veremos no terceiro capítulo.

Neste sentido, levanto algumas questões: como o discurso progressista da primeira gestão (governo Richa) e da segunda gestão (governo Álvaro Dias), que se baseava numa matriz teórica socialista, serviu de base para a implantação do projeto neoliberal nas escolas na gestão de Lerner? Como a grande maioria dos professores, mesmo assumindo o discurso progressista, não mudou sua prática? São questões que apontam para a possibilidade da incorporação do discurso progressista ao discurso das políticas neoliberais, sem, contudo, ocorrerem mudanças significativas do ponto de vista da prática pedagógica e das representações sobre o sujeito analfabeto. Tanto o discurso progressista quanto o discurso neoliberal estabeleceram maneiras de se classificarem as pessoas não-escolarizadas em ignorantes, ingênuos, acríticos, sendo representadas como sujeitos excluídos, os não-cidadãos. Na continuidade deste trabalho, analisarei o Currículo Básico do Paraná para a EJA. Procurarei mostrar como a P.H.C. a perpassa e como se representa o sujeito analfabeto neste documento.

As indagações feitas são decorrentes de algumas constatações. A primeira delas aponta para o fato de que a incorporação do discurso progressista pelos profissionais que atuavam na SEED-PR em 1982, se deu por meio de várias fontes discursivas, que foram modificando os discursos até chegarem ao plano atual. Essas modificações discursivas advêm da P.H.C., que foi incorporada nos documentos oficiais desde os pronunciamentos da Secretaria de Educação até o Currículo Básico para o ensino de 1º e 2º graus, bem como a educação de adultos. Esse processo se deu a partir da eleição e vitória do PMDB, que na época representava a oposição política ao regime instituído e que assumiu, como compromisso de campanha, a democratização e a melhoria da qualidade de

ensino. Os discursos efetuados pela Secretaria de Educação amparavam-se sempre neste compromisso com o social. Por sua vez, o C.B. é o documento que norteia a prática em sala de aula e que os professores consultam constantemente. Além disso, os cursos de Magistério passaram a orientar-se por livros da coleção *Magistério de 2º Grau*, que assumiam o ideário da P.H.C.

No primeiro Plano de Educação, no governo Richa, a ênfase do discurso recaía em incluir a maioria da população na escola, garantir escola pública e de qualidade para todos, desburocratizar a administração da SEED e das unidades escolares. No governo Álvaro Dias,

*estamos propondo as seguintes linhas de prioridade: voltada nos próximos anos para o binômio: os passos iniciais do processo educacional; notadamente as duas primeiras séries do 1º grau, no qual o projeto fundamental da Secretaria do Estado de Educação será a implantação do Ciclo Básico de alfabetização; e o fortalecimento da formação e aperfeiçoamento de docentes, seja mediante a reformulação das escolas de magistério ou a capacitação dos docentes já prestando serviços à rede estadual*<sup>196</sup>.

Por último, na gestão Lerner, tem-se a finalidade de somente treinar mão-de-obra para o mercado de trabalho e, em consequência, atender às políticas neoliberais. Pode-se dizer que os discursos emitidos por políticos identificados com as lutas populares, bem como pelos militantes de esquerda e pessoas interessadas em construir uma sociedade mais justa e democrática, institucionalizou-se nas Secretarias de Educação, esvaziando as metas realmente reivindicativas. Por último pode-se dizer que não basta assumir um discurso progressista, se repetirmos em nossas relações do dia-a-dia as mesmas relações de poder-saber instituídas. As relações de saber-poder perpassam os discursos seja da esquerda ou da direita. Cada qual luta para tornar-se hegemônico e, conseqüentemente, dominante.

<sup>196</sup> SEED. *Projeto Pedagógico*. Curitiba. 1987.

Neles ocorre, com diferentes características, a representação do sujeito analfabeto, mas as relações de saber-poder, neste caso, são idênticas.

### 2.3 Currículo básico no Estado do Paraná

O currículo básico do Estado do Paraná surgiu no contexto da redemocratização do País nos anos 80. Naquele momento progrediam os debates em torno de uma pedagogia alternativa<sup>197</sup> que pudesse redimensionar o trabalho educativo. Assim sendo, pretendeu-se refletir sobre quais concepções de homem, educação e sociedade pretendia-se formar. Os intelectuais que assumiram a Secretaria de Educação do Paraná combatiam enfaticamente a neutralidade da prática educativa. Esta perspectiva tinha por base a P.H.C., cujo enfoque permaneceu nos três governos posteriores.

A disseminação do ideário da P.H.C. ocorreu rapidamente porque os educadores que o assumiram atuavam em várias frentes: além dos livros, publicavam artigos em revistas como, por exemplo, da ANDE, o caderno CEDES, atuavam nos sindicatos da categoria e participavam ainda dos encontros organizados por várias entidades como, por exemplo, os CBEs, (Congresso Brasileiro de Educação) a SBPC, a ANPED, entre outros. Nestes encontros, os debates giravam sempre em torno da democratização escolar, e aliado ao tema emergiu o debate a favor da democratização curricular. Contribuiu ainda na proliferação do pensamento crítico em educação o fato de alguns intelectuais, como Guiomar de Namo Mello e Neidson Rodrigues, ocuparem cargos de secretários estaduais de Educação no período de 1982 a 1985. A primeira foi secretária de Educação no governo

---

<sup>197</sup> Esta pedagogia foi denominada por Saviani de “Pedagogia Histórico-Crítica”. Posteriormente Libâneo a denominou de “pedagogia crítico-social dos conteúdos”.



de Mário Covas, em São Paulo, e o segundo, secretário de Educação no governo de Tancredo Neves, em Minas Gerais. A pedagogia revolucionária saía do âmbito escolar e relacionava-se também com o poder público por intermédio destes intelectuais.

As secretarias estaduais de Educação, por sua vez, transpuseram este discurso para os materiais de apoio dos cursos de formação de professores e para a reformulação curricular.

No Estado do Paraná seguiu-se esta mesma prática. No governo Richa começou-se a pensar na estruturação de um currículo alicerçado no discurso considerado progressista, o que veio a ocorrer somente no governo seguinte, de Álvaro Dias, 1987-1990.

No que se refere às metas para a EJA, o Projeto Pedagógico do governo Álvaro Dias previa promover a descentralização dos núcleos de ensino, com a criação dos núcleos regionais. Para atender a região Oeste do Paraná, havia uma secretaria regional localizada na cidade de Cascavel, que ficou responsável pela organização da EJA em toda a região. Como a referida secretaria não conseguiu atender a toda a região, instalou-se o núcleo de Toledo, responsável pelo atendimento aos municípios mais próximos daquela sede municipal.

Aos núcleos cabia a função de organizar e distribuir o material didático, promover testes de equivalência para as séries iniciais, aplicar testes para o ensino de 1º e 2º graus e promover cursos de capacitação para os professores.

Os representantes dos núcleos participaram da elaboração do novo currículo. É este o documento básico que permitiu captar as representações que se formaram sobre o sujeito analfabeto no Paraná.

Para os especialistas da Secretaria de Educação do Paraná, ao se pensar num currículo, dever-se-ia considerar que,

*No currículo, há uma essencialidade que, se não for cumprida, descaracteriza a escola e compromete sua função precípua. É preciso adequá-lo às características dos alunos que atualmente freqüentam a escola pública (...) O currículo deve ser entendido dentro de um quadro mais geral de referência teórica, histórica e política. (...) a concepção de homem, de sociedade e de escola, já explicitados anteriormente, exige um currículo embasado numa política educacional que garanta a socialização do conhecimento como um dos requisitos para se conquistar maior justiça social e econômica.*<sup>198</sup>

Percebe-se no enunciado acima a sua vinculação ao discurso da P.H.C. Além disto, nota-se como a P.H.C. difundia-se da Secretaria Estadual de Educação do Paraná para os núcleos regionais de educação, veiculando representações de aluno e de escola. A escola deveria adequar o currículo aos alunos socialmente desfavorecidos. Cabia a ela socializar os saberes acumulados historicamente, já que os alunos das classes subalternas possuíam um tipo de saber do senso comum. Por isso o currículo deveria contemplar conteúdos que elevassem sua consciência, que os modificassem. Dever-se-ia ensiná-los a ler, escrever e também compreender criticamente o contexto social no qual viviam. Os alunos deveriam modificar-se e ao mesmo tempo auxiliar na promoção de maior justiça social e econômica. Isto se daria através da assimilação dos conteúdos escolares.

Nesta mesma ótica de pensamento, destaca-se: “Numa sociedade democrática, a escola é um instrumento valioso, na medida em que possibilita o acesso ao conhecimento elaborado”<sup>199</sup>. Percebem-se alguns termos comuns à P.H.C.: “socialização do saber”, “escola democrática”, “justiça social”, “acesso ao saber elaborado”, “conhecimento científico” e assim por diante.

O grupo encarregado da elaboração do currículo básico para o ensino supletivo propunha, ainda, um programa que garantisse a especificidade desta modalidade de ensino,

<sup>198</sup> SEED. *Curriculo Básico de Educação de Adultos Fases I e II*. Curitiba, 1990, p. 05.

<sup>199</sup> Idem, p. 05.

procurando “ter um referencial mais concreto: o aluno jovem ou adulto já inserido no mercado de trabalho”<sup>200</sup>.

Partia-se do pressuposto de que o aluno da alfabetização de adultos estivesse trabalhando. Portanto a proposta dirigia-se ao aluno trabalhador. Relembremos que, para Saviani, a escola deveria preparar e conscientizar os operários. Para preparar adequadamente estes trabalhadores, tornava-se imprescindível combater

*A racionalidade, no âmbito da educação, se realiza na tendência tecnicista da prática pedagógica, cujo intento é dar conta da educação tal como ela se manifestou na prática, sem a preocupação de uma visão de homem e de mundo. Para tanto, fundamenta-se nos pressupostos da neutralidade, da eficiência e da produtividade.*<sup>201</sup>

Ao se combater a educação tecnicista no C.B., propunha-se o deslocamento da ênfase na formação do técnico para a formação do trabalhador. Por isso o discurso da inclusão aparece no objetivo fundamental do novo currículo:

*garantir à população adulta, não escolarizada ou com escolarização incompleta, os conhecimentos mínimos necessários para fazer face às novas exigências do projeto de industrialização, pelo lado do sistema político-econômico. E pelo lado do aluno, representa a “solução rápida” que este procura, face a necessidade de inserção no mercado de trabalho ou buscando o “status” de escolarizado que o certificado escolar lhe confere*<sup>202</sup>.

O aspecto da inclusão aparece no propósito de garantir os conhecimentos mínimos necessários e uma solução rápida para a inserção do aluno no mercado de trabalho. Em outras palavras, propunha-se incluir na escola a população adulta não escolarizada ou com escolarização incompleta. Entretanto, quando se enuncia que se deveria oferecer a esta população os conhecimentos mínimos para fazer face às novas exigências da industrialização, resulta daí a representação de que o aluno não escolarizado ou com

<sup>200</sup> Currículo Básico do Estado do Paraná. Op. cit., p. 01.

<sup>201</sup> Idem, p. 03.

<sup>202</sup> Currículo Básico do Estado do Paraná. Op. cit. p.05.

escolarização incompleta é um trabalhador desprovido de qualquer conhecimento frente a este novo momento da industrialização. Conclui-se, portanto, que o C. B. para a alfabetização de adultos, baseado na P.H.C., colocava-se a serviço das novas exigências do projeto de industrialização.

Na introdução do C.B., enuncia-se que “não tem sido alcançado o objetivo de erradicação do analfabetismo e da universalização do ensino fundamental”<sup>203</sup>, que se mantém como finalidade para a educação de adultos, a ser atingida através de uma prática pedagógica eficiente. Os elaboradores do C.B. afirmavam que a prática oriunda da pedagogia tecnicista era um dos fatores que provocava o fracasso da alfabetização: “Entre as razões desse fracasso parecem estar, por um lado, a própria estrutura do Ensino Supletivo, que impõe um ensino compactado, modular, burocratizado e, por outro, o embasamento num referencial teórico-metodológico que não tem dado conta do processo pedagógico”<sup>204</sup>.

Para superar as limitações de estrutura e do referencial teórico-metodológico, o novo currículo deveria apoiar-se num outro referencial, que partiu da seguinte concepção: a orientação para a reformulação teórico-metodológica tinha por referência a P.H.C.. Neste sentido, “superando a visão fragmentada das concepções pedagógicas vigentes é na Pedagogia Histórico-Crítica que a questão curricular tem um tratamento mais avançado, sobretudo no que diz respeito à relação conteúdo-método escolar, compreendendo o processo pedagógico como expressão da sociedade”<sup>205</sup>.

Este referencial teórico-metodológico, se apoiou na seguinte concepção:

---

<sup>203</sup> SEED. C. B. Op. cit., p. 05

<sup>204</sup> SEED, *Curriculo Básico do Estado do Paraná*. Op. cit. p. 06.

<sup>205</sup> Idem. p.06.

*Esta concepção entende a escola como o local privilegiado de apropriação sistemática e organizada dos conhecimentos necessários para o desvelamento do funcionamento e da organização da vida econômica, política e cultural dos homens, em uma determinada sociedade, na totalidade das suas relações*<sup>206</sup>.

Representa-se a escola como local privilegiado de apropriação sistemática e organizada de conhecimentos. Como apontei anteriormente, na P.H.C. os conteúdos constituem elemento básico na formação do aluno. Estes, porém, possuem uma especificidade própria. Para os curriculistas do Paraná, estes conhecimentos devem desvelar a realidade e produzir no aluno uma visão de sociedade capaz de levá-lo a estabelecer conexões entre as diversas esferas da vida social, econômica e política. Desvelar a realidade também aparece no pensamento de Saviani. Neste sentido o autor afirma:

*O educador que queira se colocar na perspectiva da emergente classe trabalhadora deve, pois, romper com a velha concepção de cultura (...) Isto implica em desobedecer, quebrar as regras estabelecidas, ousar comer do fruto da “árvore da ciência do bem e do mal” negando, assim, a inocência paradisiaca que reina na escola capitalista. Utilizo esta simbologia porque ela me parece rica na medida em permite entender o processo de desvelamento das leis que regem a sociedade capitalista*<sup>207</sup>.

Os conteúdos sistematizados ocupam um papel primordial no sentido de proporcionar este desvelamento da realidade. Através da assimilação dos conteúdos, o aluno passa do senso comum para o senso crítico, ou ainda, segundo Saviani, “do senso comum para a consciência filosófica”. A consciência filosófica refere-se a um saber que provém da produção científica, portanto unitário, coerente, sistemático e comprovado, que possui como fim último desenvolver a razão crítica nos alunos.

Há ainda um outro pressuposto da P.H.C. que se evidencia no C.B.: “Os conteúdos do ensino devem ser vistos como produtos do trabalho do homem. É através do trabalho, na

<sup>206</sup> SEED, *Curriculo Básico do Estado do Paraná*. Op. cit. p. 06.

<sup>207</sup> SAVIANI, *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. p. 51-52.

relação dinâmica homem/natureza e homem/homem, que os conhecimentos são produzidos. No entanto, no processo social e histórico, esses conhecimentos foram expropriados por uma pequena parcela. Cumpre, portanto à escola viabilizar a reapropriação deste saber para estes segmentos dele excluídos<sup>208</sup>.

Neste mesmo sentido, Saviani afirma:

*diferentemente dos animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho (...) o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. (...) É, pois, uma ação intencional<sup>209</sup>.*

É justamente porque o processo de trabalho é ação intencional, que a escola deve atuar na educação do homem. Segundo este pressuposto o aluno trabalhador produz saber, mas, ao longo da história dos homens, ocorreu uma apropriação indevida deste conhecimento por um pequeno grupo de pessoas, consideradas privilegiadas. Cabe à escola restituí-lo e redistribuí-lo. Esta também é uma preocupação da P.H.C., segundo Saviani:

*se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Dai, a conclusão: esse saber que, de si, não é burguês serve, no entanto aos interesses burgueses de vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras; portanto é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários<sup>210</sup>.*

O saber escolar deve ser socializado através da atuação da escola. É nela que o conhecimento sistematizado se transforma em saber escolar, que deve ser devolvido aos trabalhadores após serem depurados pelos intelectuais identificados com as lutas sociais.

<sup>208</sup> SEED. *Curriculo Básico*. Op. cit., p. 06

<sup>209</sup> SAVIANI. *Pedagogia Histórico-Crítica*. p.19.

<sup>210</sup> SAVIANI, P.H.C. Op. cit., p. 61.

Neste sentido, consideram-se inválidos os saberes não sistematizados que os alunos possuem. Estes pertencem ao senso comum. Assim, todos aqueles que necessitam da escola, possuem apenas saberes inválidos. Apregoa-se a escola como depositária do saber válido porque o saber que ela transforma em conteúdos escolares passa pelo tratamento feito por um grupo de pensadores especializados: os cientistas. Não basta, contudo, a cientificidade. Precisa, ainda, passar por um outro olhar, lançado pelos elaboradores do C.B.. Este caracteriza-se como “o crivo da crítica para um novo redimensionamento dos propósitos e das práticas pedagógicas. O que só virá como consequência de uma nova maneira de se ler, de se decodificar os elementos existentes”<sup>211</sup>.

A validação do saber transformador, no Estado do Paraná, dependia de um grupo bem específico. Segundo a diretora do DESU da época, “esta releitura é a tarefa a que nós, equipe do Departamento de Ensino Supletivo, nos propusemos: repensar a educação e o Ensino Supletivo e contribuir para um novo redimensionamento da escola e da educação”<sup>212</sup>. Como se percebe, se a escola representa o lugar depositário do saber transformador, os especialistas do ensino supletivo consideravam-se seus arautos.

Para que a escola proporcionasse um ensino que possibilitasse aos alunos a superação da visão que possuíam, fazia-se necessário o seguinte: “Esse redimensionamento objetiva proporcionar no âmbito do ensino supletivo condições teórico-metodológicas para um processo pedagógico capaz de superar uma leitura ingênua do mundo”<sup>213</sup>.

Saviani, ao criticar a Pedagogia Tradicional – que denomina de pedagogia da

---

<sup>211</sup> SEED. *Curriculo Básico*. p. 07.

<sup>212</sup> Idem. p. 08.

<sup>213</sup> Idem. p.07.

essência – e a Pedagogia Nova – que denomina de Pedagogia da Existência – diz que ambas assumem uma visão ingênua:

*Ora, ao proceder desta maneira eu já estava, naquele mesmo texto, me situando para além das pedagogias da essência e da existência. Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada. (...) a pedagogia revolucionária é crítica, sabe-se condicionada<sup>214</sup>.*

Pode-se dizer que os curriculistas do Paraná apoiaram-se neste enunciado de Saviani, quando atribuíram aos alunos a consciência ingênua.

Ao pretender implantar uma transformação nas condições teórico-metodológicas do ensino supletivo e ao assumir o discurso da P.H.C., classificou-se o sujeito analfabeto, representando-o como sujeito ingênuo. Pode-se dizer que esta categorização surgiu nos discursos pedagógicos no início da década de 80, difundiu-se no Estado do Paraná por meio da P.H.C. e adquiriu materialidade no C.B. para a Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, um dos objetivos primordiais desta diretriz consiste em promover no aluno a superação da consciência que ele possui.

Para conscientizar os alunos, os especialistas da SEED-PR e os curriculistas utilizaram como argumento a necessidade de que os alunos incorporassem, através da escola, o saber científico. De ambos os lados a escola pode “humanizar a sociedade”, combater o que eles chamam de “ignorância” e “incompetência”. Para Saviani, este também é um dos objetivos primordiais: “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade<sup>215</sup> (...) cabe a educação a tarefa

<sup>214</sup> SAVIANI. *Escola e Democracia*. Op. cit., p. 75.

<sup>215</sup> Grifo meu.



de identificar elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”<sup>216</sup>.

Portanto a escola é percebida por Saviani e pelos especialistas elaboradores do C.B. do Paraná como o lugar que seleciona os conteúdos adequados. E estes mesmos intelectuais também definem o que é, quais conteúdos precisam ser transmitidos, através da grade curricular, para humanizar os indivíduos. Ora, admitindo-se que as pessoas precisam ser humanizadas, parte-se do pressuposto de que elas não são humanas.

Os sujeitos não-escolarizados ou com pouca escolarização apareciam sob a representação de seres não-humanos. Percebe-se uma vontade de verdade no discurso dos especialistas e educadores que seguem o ideário da P.H.C. Trata-se de legitimar e impor o saber considerado superior, objetivo, sistemático, que emerge do conhecimento científico.

Esta maneira de pensar reporta-nos ao início da história de colonização das Américas e do Brasil, quando os brancos consideravam-se humanos e civilizados, em contraposição aos indígenas, tidos como pouco mais que bestas. Em nome dos conhecimentos que possuíam, os europeus negavam o caráter de humanidade aos índios.

A intenção de afirmar o saber científico como único válido e verdadeiro chegou à radicalidade de transformar os alfabetizando adultos, pessoas com vasta experiência de vida e de saberes, em pessoas ingênuas, quase infantis. No afã de afirmar o discurso progressista, negou-se aos alunos que tivessem a possibilidade de possuir conhecimentos válidos.

Caracterizar o aluno como ingênuo afirmava o conhecimento da escola como

---

<sup>216</sup> SAVIANI. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Op. cit., p.21.

válido, importante, melhor do que aquilo que o aluno pensa e sabe. A afirmação deste discurso tem o poder de calar os saberes espontâneos.

À medida que este tipo de teoria e prática pedagógica ensina que os alunos são ingênuos, ignorantes e incompetentes, este mesmo discurso permite que o seu discurso possa ser afirmado com maior rigor e valor de verdade.

O pressuposto metodológico básico da concepção da P.H.C. aponta que o professor deva partir dos conhecimentos dos alunos, ou da realidade deles, para desenvolver os conteúdos de ensino. O objetivo principal deste pensamento, no entanto, consiste em tornar o aluno crítico, ou seja, ao se propor em torná-lo crítico supõe-se que ele é ingênuo, por isso deve assumir os saberes críticos considerados verdadeiros e adequados. Deste modo, entende-se por realidade do aluno a condição de ingênuo na qual supõe-se que ele viva. O fato de ser ingênuo não permite que ele leia a sua realidade da maneira correta e isto é um dos determinantes para a sua condição de explorado, segundo os curriculistas do Paraná.

Para os autores do C.B., os alunos do ensino supletivo fazem parte dos segmentos excluídos da sociedade. Eles nomeiam de antemão os alunos que frequentarão tal ensino. Segundo eles, os alunos estão excluídos dos benefícios que a sociedade pode oferecer-lhes. No discurso efetuado pelos especialistas que elaboraram o currículo básico, classifica-se todo e qualquer aluno do ensino supletivo como pertencente a um grupo bem específico: o grupo dos excluídos. Embora o documento denuncie que esta exclusão é produzida pela própria escola. Representava-se o sujeito analfabeto como sujeito excluído. Isto se evidencia na seguinte afirmação:

*Em primeiro lugar é preocupante o processo de produção do analfabetismo pelo próprio aparelho escolar, na medida em que o ensino regular, ao mesmo tempo em que não apresenta ofertas compatíveis com a demanda também tem promovido a expulsão – pela inadequação teórico-metodológica – daqueles que nele ingressam. Efetivamente, não se tem*

*verificado no Paraná, uma expansão de oferta compatível com o crescimento populacional. Ao lado disso, é possível constatar também, um elevado índice de egressos do sistema*<sup>217</sup>.

Percebe-se uma denúncia da produção do analfabetismo e ao mesmo tempo a preocupação em combatê-lo. Neste sentido, pode-se dizer que a produção do analfabetismo resulta na exclusão das pessoas da escola e em consequência do acesso aos bens sociais. Daí evidencia-se a preocupação em incluir os alunos na escola e alfabetizá-los para incluí-los no sistema produtivo da sociedade.

Conforme referência feita no Capítulo I, na década de 50 representava-se o sujeito analfabeto como aquele de que a sociedade queria se livrar. No C.B. do PR, ele aparece como alguém que já se encontra excluído, cabendo a escola promover a sua reinserção social.

Os alunos do ensino supletivo aparecem ainda no C.B. como os evadidos da escola. A escola de primeiro grau produz muitos dos futuros freqüentadores do ensino supletivo. Neste sentido afirmam:

*Outra questão diz respeito ao fracasso escolar no âmbito do Ensino Supletivo, a exemplo do que ocorre no Ensino Regular. A análise dos dados de evasão e reprovação em todas as modalidades de ensino supletivo ofertadas na rede pública estadual (Exames, Centros de Estudos Supletivos – CES, Núcleos Avançados de Estudos Supletivos – NAES e Cursos Seriados – Fase I e II) revela o alto índice de ineficiência do sistema*<sup>218</sup>.

Parece-me que a preocupação básica dos elaboradores do C.B. do Paraná relaciona-se ao fato da ineficiência do sistema de ensino; percebe-se uma crítica à própria organização do Ensino Supletivo, que não dava conta de atender a clientela existente. Dever-se-ia melhorar o sistema para, em consequência, reduzir o analfabetismo no Paraná. Pode-se dizer que, existe uma preocupação em evidenciar que o próprio sistema de ensino produzia a evasão e reprovação dos alunos. Embora no texto em análise observe-se uma reflexão sobre

<sup>217</sup> SEED. *Curriculo Básico*. Op. cit., p. 05.

<sup>218</sup> Idem p. 5-6.

o sistema de ensino no Paraná, constata-se ainda, a imagem de que muitas pessoas evadiram ou foram reprovadas pela escola. Estes são os evadidos.

Ser evadido evoca uma primeira imagem de alguém que fugiu da escola, no caso do texto acima não por sua vontade própria, mesmo assim aparece como alguém que não pode ou não conseguiu prosseguir estudando. Ora, o conceito de evasão remete a fuga e fugir remete à idéia de alguma falta cometida, algum erro. Logo, representava-se o sujeito analfabeto como alguém que cometia faltas, o que me leva a pensar no discurso de D. Jaime Câmara, apresentado no primeiro capítulo. Nele, o sujeito analfabeto aparecia sob a representação de fora da lei, doente.

Pode-se inferir que, segundo os especialistas do C.B., com esta fuga os alunos deixavam de se beneficiar dos saberes oferecidos pela escola. Percebe-se que um dos objetivos do C.B. consistia em denunciar as relações econômicas e sociais nas quais este aluno estava inserido. No entanto evidencia-se que a crítica feita pelos curriculistas em momento algum volta-se sobre si mesma ou sobre a P.H.C. Não se questiona a hierarquia de saberes, as normas, os enquadramentos, as exigências e as formas de mensuração. Nem sequer se cogitam os modos de objetivação do sujeito analfabeto. Pergunto-me: o aluno fugiu da escola ou ela o objetivou como excluído?

Como se percebe, há uma diferença nítida entre olhar a alfabetização de adultos a partir da perspectiva foucaultiana e olhá-la da perspectiva histórico-crítica, como o fizeram os curriculistas do Estado do Paraná. A partir de Foucault, sabemos que as escolas utilizam-se de vários mecanismos disciplinares que garantem a distribuição, em quadros, dos alunos e funcionários, professores e especialistas. Nestes mecanismos aparece bem demarcada uma hierarquia de lugares, ocupada, em primeiro lugar, pelos especialistas (diretor, orientador, supervisor), na sequência, por professores e, por fim, pelos alunos. Nesta hierarquia de

lugares e saberes, o aluno encontra-se como aquele que está na escola para aprender, ou seja, “na base da pirâmide”.

Além disto, para que a escola possa funcionar adequadamente, criaram-se normas que regulam os comportamentos dos alunos como, por exemplo, o horário de chegada e de saída, o sinal que avisa o horário do intervalo, a chamada, as provas que classificam a cada qual, quantificando e reduzindo a aprendizagem de cada um a simples número.

Para garantir-se como lugar no qual se adquire saber, o espaço escolar precisa ser organizado de forma a individualizar, classificando cada um e todos. Ele regula cada atividade, movimento ou gesto. Codifica atitudes em boas e más. Premia ou castiga, de acordo com as suas normas.

De certa forma, cada indivíduo perde sua condição de ser livre ao entrar na escola. Talvez ele nunca tenha sido realmente livre. Porém, ao frequentar uma escola caso não concorde com as leis e as normas e não aprenda a recitar os conhecimentos transmitidos, estará condenado à marginalização dentro deste sistema. Neste sentido, a pedagogia crítica levará os alunos aos mesmos enquadramentos e classificações que denuncia e critica, porque assume-se como um saber superior e não questiona a si mesma.

Os idealizadores do C.B. afirmam que não negam os saberes que os alunos possuem:

*Nas muitas relações que o aluno adulto estabelece: na família, associações, sindicato, igreja, escola e trabalho (...) ele construiu um conhecimento não formal, assistemático e confuso, que lhe impossibilita estabelecer as relações entre seu cotidiano e as estruturas econômicas, políticas e culturais que regem e funcionamento da sociedade em que vive(...) é necessário superá-la. Deve-se pensar em um ensino para jovens e adultos que lhes possibilitem o acesso ao saber elaborado<sup>219</sup>.*

---

<sup>219</sup> SEED. *Curriculo Básico*. Op. cit., p. 103.

No entanto eles concebem os saberes dos alunos como um saber assistemático, não formal e confuso. Formal, relativo à forma, ao definitivo. O termo “sistematizado” significa reduzido a sistema, metódico, ordenado. Portanto o seu antônimo, o saber assistemático, foge a esta ordenação. Transgride a norma, o método. Quanto à expressão “confuso”, quer significar incerto, desordenado, embaraçado. Ou seja, tudo aquilo que o aluno sabe deve ser transformado, pela e na escola, em um outro saber. O aluno, ao adquirir o saber crítico, tem seus conhecimentos reduzidos a um sistema, deixa de possuir um saber desordenado e atinge saberes ordenados, metódicos, inseridos em categorizações, hierarquias, normalizações e normatizações.

A imagem que vejo constituir-se aqui representa os alunos, ou as pessoas que ainda não passaram pelos conteúdos escolares, como confusas, embaraçadas, enleadas em seu não-saber. Possuem saberes inconsistentes, são incapazes de ler seu cotidiano, associado às estruturas econômicas e políticas.

A vontade de verdade dos saberes que emanam do C.B., ao se apoiarem no saber pedagógico, que se pretende científico, e na P.H.C. como uma tendência progressista, caracterizaram o sujeito analfabeto como ingênuo. Esta ingenuidade, para os curriculistas, mostra-se no fato de o aluno não dominar os saberes emitidos pela escola. Ou seja, a escola produz e possui os saberes válidos e verdadeiros. Os alunos, por sua vez, são os portadores do conhecimento ingênuo, assistemático, inválido. Nesta postura observa-se a imposição do saber escolar sobre os saberes dos alunos. O C.B., ao se apoiar no saber científico, denega as outras formas de saber e nisto concebe a si mesma de forma acrítica.

O Currículo Básico, ao assumir o pressuposto da P.H.C. de que de que o sujeito analfabeto é ingênuo, dificilmente pode resultar em uma prática pedagógica que vá além de confirmar o que estava pressuposto.

## 2.4 O projeto político pedagógico da educação de adultos em Marechal Cândido Rondon

Na página da apresentação do P.P.P., encontra-se:

*A construção do projeto Político Pedagógico da Escola é o processo de conscientização da importância e da necessidade do planejamento escolar. O planejamento escolar está relacionado ao Plano de Ação da escola, que é de fundamental importância para as reflexões das ações, das atividades escolares a serem colocadas em prática, dando indicadores da realidade da escola. Possibilitando projetos futuros, identificando os problemas a serem atacados, dos avanços a serem continuados e estimulados, das prioridades estabelecidas e implementadas no decorrer de cada ano letivo<sup>220</sup>.*

Considerava-se que o P.P.P. possuía várias funções importantes. A primeira delas evidencia-se na importância de planejar. Entendeu-se o planejamento como instrumento que permite “o processo de conscientização”<sup>221</sup>. O planejamento das atividades da prática pedagógica servia como diretriz de orientação da prática individual e coletiva. Em segundo lugar, o fato de os professores participarem de sua elaboração deveria promover a conscientização de que planejar é importante e necessário. Ao servir como instrumento de conscientização, o P.P.P. traduzia-se numa função política e social, pois se acreditava que a ação de planejar faria os professores desempenharem a prática pedagógica com mais habilidade e eficiência. Em terceiro lugar, deveria permitir uma visualização da realidade escolar, tornando evidentes os limites de recursos materiais, do espaço físico, do número de profissionais envolvidos, do material didático, do tempo para estudos e das trocas de experiências. Em quarto lugar, esperava-se como resultado do ato de planejar uma amostra das atividades que estavam sendo desenvolvidas, o que permitiria uma avaliação futura, na qual poderiam aparecer os limites e as possibilidades da prática pedagógica.

---

<sup>220</sup> P.P.P. CEAD, mimeo. Este Projeto político Pedagógico refere-se aos anos de 1998/99.

<sup>221</sup> Idem.

No P.P.P. do CEAD de Marechal C. Rondon aparecem descritos vários miniprojetos que foram elaborados pelos professores vinculados ao CEAD. A execução destes miniprojetos ocorreu através das respectivas disciplinas de estudo. Contou ainda com a participação de alunos do curso de Magistério e outros voluntários.

Os projetos descritos no P.P.P. comportavam o objetivo de “desenvolver projetos a fim de possibilitar a permanência do aluno na escola, bem como o acesso às demais séries (...) Esses projetos são de grande valor para a educação de Jovens e Adultos, pois permite pensar e repensar a função social da educação sem excluir do aluno o direito e o acesso ao conhecimento”<sup>222</sup>.

O discurso progressista se traduz nos seguintes termos: “possibilitar a permanência do aluno na escola,” “acesso”, “função social da educação”, “direito à escolarização”, “acesso ao conhecimento”.

No P.P.P., pretende-se uma prática pedagógica que se distancie da pedagogia tecnicista, uma vez que a crítica se estabelece no sentido de que a pedagogia tecnicista se refere à objetividade e à neutralidade do conhecimento e da ciência. A EJA em Marechal Rondon deveria possibilitar a seus alunos “os conhecimentos mínimos que lhes possibilitem o acesso e inserção no mercado de trabalho e garantia de ‘status’ de escolarizado”<sup>223</sup>.

A função social da escola, nesta visão, traduz-se em escolarizar para garantir o status de escolarizado ao aluno. Escolarizar-se representa adquirir um certo status, uma certa posição social não ocupada anteriormente. Segundo os elaboradores do P.P.P., os objetivos do ensino supletivo coincidiam com os dos alunos. Asseguravam que “estes

---

<sup>222</sup> P.P.P. CEAD, mimeo.

<sup>223</sup> Idem



objetivos vamos encontrar também no aluno de hoje do Ensino Supletivo, (...) o qual vê minuirem-se as oportunidades de acesso a empregos”<sup>224</sup>.

O status referido está associado à possibilidade de acesso a empregos: o aluno alfabetizado poderá empregar-se com mais facilidade. Sempre apoiando-se na P.H.C., o P.P.P. referencia a escola como local que transmite conhecimentos que possibilitam a integração dos alunos ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, retira deles a marca de não-alfabetizados. Garanta-lhes um status: o de possuírem escolarização. Mas, para que a escola possa executar esta tarefa da forma adequada, faz-se necessário

*superar a visão fragmentada das concepções pedagógicas vigentes. propõe-se o processo pedagógico como expressão da sociedade. entendendo a escola como local privilegiado (sic) de apropriação sistemática e organizada dos conhecimentos necessários para o desvelamento do funcionamento e da organização da vida econômica e cultural dos homens. em determinada sociedade, na totalidade das suas relações*<sup>225</sup>.

Conforme o P.P.P., a escola deve garantir saberes que, por sua vez, garantam o desvelar da realidade, ou que tragam à luz, tornem evidentes conteúdos que auxiliem o aluno, através da escolarização, a ler a realidade. Definiam-se estes conteúdos, “como produtos do trabalho do homem, é através do trabalho, na relação dinâmica homem/natureza e homem/homem, que os conhecimentos são produzidos (...) A proposta pedagógica tem como referência os conteúdos relacionados com a prática social do aluno adulto, explicados pelos conhecimentos científicos”<sup>226</sup>.

Está bem clara a opção teórica que aparece no P.P.P., pois, se retornarmos no presente texto e observarmos como Saviani definiu os conteúdos de ensino, constataremos a semelhança na forma de concebê-los. Constata-se o mesmo procedimento para a escolha do método pedagógico:

---

<sup>224</sup> P.P.P. CEAD, mimeo.

<sup>225</sup> Idem

<sup>226</sup> Idem.

*procede-se a definição dos conhecimentos, organizando-os na dimensão conteúdo: método, de forma a garantir os conteúdos universais indispensáveis para a compreensão da realidade (...) é pela crítica que se terá uma nova maneira de ler e decodificar os elementos existentes, proporcionando condições teórico-metodológicas para o processo pedagógico capaz de superar uma leitura ingênua do mundo*<sup>227</sup>.

Como a abordagem pedagógica, a visão da função dos conteúdos e da escola, a metodologia proposta no P.P.P. coincidem com a proposta da P.H.C., não poderia ocorrer diferente com as representações do sujeito analfabeto. Ele aparece como ingênuo, excluído e evadido.

O aspecto conteudista da P.H.C deveria integrar os indivíduos à sociedade e ao, mesmo tempo, levá-los a questionar a organização social capitalista, mesmo que a escola estivesse inserida na sociedade capitalista. Segundo Saviani, todos os profissionais da Educação deveriam estar cientes desta condição. Contudo não podiam apenas constatar; precisavam estar conscientes e, ao mesmo tempo, conscientizar seus alunos, para que, juntos, construíssem a sociedade igualitária. Acreditava-se que, ao se assegurar a assimilação dos conteúdos por meio da razão crítica, ocorreria a conscientização do aluno e do professor e a conseqüente transformação da sociedade.

A finalidade de alfabetizar, conscientizando, aparece nos projetos de “Volta à Escola”, “Educação e Cidadania” e “Alfabetização Voluntária”, que se revestem de particular importância, porque neles se evidenciam as representações sobre o sujeito analfabeto.

No projeto “De Volta à Escola”, afirma-se que a sociedade também é responsável pela alfabetização da população do município: “A sociedade como um todo deve responsabilizar-se pelo sistema educacional”. E pensando na problemática do analfabetismo

---

<sup>227</sup> P.P.P. CEAD, mimeo.

no Brasil, o projeto “‘De Volta à Escola’ propõe diminuir o índice de analfabetos, com práticas bem sucedidas de combate ao analfabetismo”<sup>228</sup>.

O projeto move-se por um objetivo principal: o de combate ao analfabetismo. Para alcançar tal finalidade, destacam-se algumas ações, constantes do item 1.2. – *OBJETIVOS*, do documento em estudo:

*cadastrar voluntários para atuarem nos programas desenvolvidos a partir do projeto “De Volta à Escola”;*  
*Fazer levantamento relativo ao grau de escolaridade e motivos que levaram a desistir de estudar.*  
*Contribuir para a qualidade profissional do trabalhador*  
*Envolver grupos empresariais incentivando-os a investir no projeto*  
*Oportunizar aos alunos inscritos no exame de equivalência aulas preparatórias para as avaliações*<sup>229</sup>.

Ao se fazer o discurso de que a sociedade deveria responsabilizar-se pelo combate ao analfabetismo, o P.P.P. retoma a prática desenvolvida nas grandes campanhas nacionais como, por exemplo, o MOBRAL e o Plano Decenal. Também aparecem nos objetivos do P.P.P. o pressuposto de que a sua clientela constitui-se de sujeitos evadidos da escola e trabalhadores. Estas representações evidenciam-se nos propósitos de “fazer levantamento dos motivos que levaram a desistir de estudar” e “contribuir para a qualidade profissional do trabalhador”.

Quanto à metodologia utilizada no projeto “De Volta à Escola”, destacam-se os seguintes aspectos:

*- Aplicar questionário a fim de fazer um levantamento do grau de escolaridade dos jovens e adultos trabalhadores.*  
*Entrevistas com jovens e adultos que estão fora da escola. Incentivando os mesmos a voltar a estudar.*  
*Distribuir panfletos e adesivos do projeto do projeto “De Volta a Escola”.*  
*Divulgação na imprensa dos resultado (sic) do Projeto e programas*<sup>230</sup>.

<sup>228</sup> P.P.P. CEAD. mimeo.

<sup>229</sup> Idem.

<sup>230</sup> P.P.P. CEAD. mimeo.

O pressuposto da comunidade responsável pela erradicação do analfabetismo resultava na necessidade de participação de voluntários. A representação do aluno evadido tinha por consequência a efetuação de um mapeamento dos alunos que estavam fora da escola. O levantamento ocorreu através das entrevistas desenvolvidas pelos voluntários e de visitas a vários locais de trabalho.

O resultado da pesquisa representava para os seus proponentes uma radiografia da parte analfabeta do “corpo municipal”, apontando o número de analfabetos existentes. Como na década de 50, a representação sobre o sujeito analfabeto constituía-se como número.

O resultado deste trabalho aparecia na página 04 de “O Jornal”, datado de 29 de janeiro de 1998, com a seguinte chamada: “Amostragem mostra que a grande maioria dos rondonenses – 67,59% – têm o 1º grau incompleto e apenas 0,43% com 3º completo; 84,49% não estão mais estudando, o que é feito por 15,08% da população”<sup>231</sup>.

Por meio da pesquisa construía-se um saber sobre a cidade. Este saber não diz respeito diretamente ao analfabeto, e sim a quem está freqüentando a escola (15,08%) e àqueles que “não estão mais estudando” (84,49%). Ora, o número daqueles que não estão mais estudando inclui, por certo, as pessoas que, por variadas razões, pararam de estudar, e não somente os analfabetos e semi-analfabetos. Publicava-se o número dos que pararam de estudar, por ser consideravelmente maior que o número de analfabetos. Este número tornava-se um argumento persuasivo para a implantação dos projetos de alfabetização. Mas ocorria também uma operação de inversão quanto à representação do sujeito analfabeto. Apontei anteriormente que tanto no P.P.P. quanto na P.H.C. representava-se o analfabeto

---

<sup>231</sup> “O Jornal”. p. 04, 29/01/98.

como sujeito evadido da escola. Entende-se que os evadidos da escola são aqueles que, em idade escolar, não estão mais estudando. A partir da pesquisa feita em Marechal Rondon em janeiro de 1998, aparece o número dos que não estão mais estudando. Se, anteriormente, analfabeto equivalia ao evadido da escola, ou seja, àquele que não está mais estudando, nas páginas de “O Jornal” o termo “os que não estão mais estudando” equivale a analfabeto.

Desta forma, os dados levantados induziam a pensar que a maior parte da população de Marechal C. Rondon precisava ser escolarizada. A partir deste levantamento, conferia-se à população da cidade um rosto: o rosto dos semi-alfabetizados, evadidos da escola. Argumentava-se que a importância do retorno à escola residia no fato de que a escolarização poderia garantir uma melhor profissionalização, melhoria da qualidade de vida, garantindo a inserção no mercado de trabalho, a integração na sociedade e a conquista do que denominavam de cidadania.

Para garantir tudo isto, o NAES (Núcleo Avançado do Ensino Supletivo) objetivou ir ao encontro da realidade do aluno. A maneira de efetivar isto era “desenvolver na escola propostas teórico-metodológicas adequadas ao aluno trabalhador, promovendo atividades diversificadas nas disciplinas de Educação Artística, História, Geografia, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, promovendo auto-estima, motivação para a leitura, autobiografia, estudo do meio, resgate histórico da origem do aluno e sua família”<sup>232</sup>.

Caracterizam-se os alunos do projeto em questão como indivíduos que precisavam ser chamados a estudar, motivados a permanecer na escola. Os proponentes do projeto interpretavam isto através da leitura das entrevistas feitas pelos voluntários e também pelos professores do CES. Pouco a pouco, a representação da constituição do sujeito vai

ocorrendo como pessoas desprovidas de uma profissão qualificada, que não possuem motivação e nem auto-estima suficientes para permanecer na escola.

O discurso escolar autorizado levou a estas conclusões. Não podemos esquecer que as pessoas que assim caracterizaram o grupo de alunos em questão, falam e lêem esta realidade a partir da escola. São pessoas envolvidas com projetos de escolarização.

Quanto aos conteúdos de ensino, assim se posicionavam: “não basta transmitir apenas conteúdos sistematizados fora da realidade do educando. O que queremos é uma escola que resgate a cidadania do aluno, o direito de ser respeitado, de ser mais feliz, ser alguém na vida”<sup>233</sup>.

No discurso do P.P.P. representa-se o sujeito analfabeto e os que pararam de estudar como não-cidadãos, pessoas desrespeitadas e menos felizes. Podem-se observar pontos convergentes com a P.H.C., que, ao explicitar sua proposta, também a pensa para a população excluída da escola, do mercado de trabalho, de melhores condições de vida. Esta pedagogia também objetiva elevar a qualificação das pessoas através dos conteúdos. Vemos como um discurso entrelaça-se no outro.

O projeto “De Volta à Escola” desdobrou-se em outros programas com vários objetivos. O principal deles consistia em trazer as pessoas de volta para a escola e erradicar o analfabetismo no município. Estes objetivos concretizaram-se, de certa forma, nos programas “Educação e Cidadania, Alfabetização Voluntária, Educação e Cooperativismo”. A coordenadora do projeto e dos programas divulgou-os nos jornais da cidade e também apresentou o projeto “De Volta à Escola” na câmara de vereadores do município. Sobre a divulgação na câmara municipal, noticiou-se que a coordenadora

---

<sup>232</sup> P.P.P. CEAD. mimeo.

<sup>233</sup> Idem

*discorreu sobre o projeto “De Volta à Escola”. (...) destacando que o NAES, que inicialmente contava com cerca de 200 alunos, atualmente já atende a mais de 700. A professora disse que o trabalho do NAES tem por objetivo primeiro, oportunizar ao jovem, ao adulto, enfim ao trabalhador, que não mais se adapta ao ensino regular, a sua reinserção à escola, visando auxiliá-lo em sua carreira profissional e na formação de um cidadão consciente e preparado para o futuro”<sup>234</sup>.*

Percebe-se na fala da coordenadora as representações do aluno trabalhador semi alfabetizado e do sujeito analfabeto como sujeito inconsciente e excluído. Um sujeito que a escola deve reintegrar à sociedade. A escola aparece como lugar de transformação destes sujeitos.

O mesmo projeto propiciou a divulgação do trabalho local para um nível mais amplo, pois este estava concorrendo a uma premiação considerada relevante para a sociedade. Noticiou-se o fato no jornal “Pasquim” do dia 28/01/1998:

*o projeto “De Volta à Escola” vai concorrer com outros projetos do país ao prêmio Educação para a Qualidade do trabalho e já originou outros três programas educacionais: o Educação e Cidadania, que está sendo aplicado junto a população detenta do município (...) o Alfabetização Voluntária, que vem sendo aplicado aos funcionários de empresas locais e, ainda o Educação e Cooperativismo que se destina aos jovens cooperativistas”<sup>235</sup>.*

Todos estes programas destinavam-se à escolarização de jovens e de adultos do município. Após o mapeamento da população, constatou-se que “67,69% das pessoas residentes nos bairros da periferia (...) onde se concentra a população trabalhadora (...) conta somente com o 1º grau incompleto”<sup>236</sup>.

Como se representava a pessoa que não tivesse pelo menos o 1º grau completo pelo termo “analfabeto funcional”, concluiu-se que 67,69% dos moradores da periferia caracterizavam-se como analfabetas. Construía-se, assim a necessidade de se implantar o ensino supletivo de 5ª a 8ª série no município. Além disso, pensava-se em preparar estas

<sup>234</sup> “O Jornal”, p. 03, 11/09/1997.

<sup>235</sup> Pasquim, 28/01/1998.

<sup>236</sup> Idem.

peças para o mercado de trabalho: “Através de programas como o Educação e Cidadania e o Alfabetização Voluntária, dá-se às pessoas menos privilegiadas pela sorte uma chance de melhorarem seu grau de informação e qualificação para um mercado de trabalho que cada vez exige que o trabalhador tenha o máximo de conhecimento geral, coisa que só a escola dá”<sup>237</sup>.

Percebe-se nestes discursos a reafirmação da escola como centro transmissor e formador de pessoas capacitadas. Aqui também aproximam-se os discursos da P.H.C. e da EJA. A escola tem a função social de ser o núcleo de todo o processo pedagógico.

Cada programa mencionado teve seu lançamento oficial, contando com a presença de autoridades locais, alunos e professores. Noticiou-se o lançamento do programa “Educação e Cidadania” no caderno central do jornal “O Presente”, de 28/11/1998: “Na última terça-feira (25), várias autoridades municipais estiveram presentes no lançamento do projeto ‘Educação e Cidadania’, realizado no cárcere da delegacia de Marechal Cândido Rondon”<sup>238</sup>.

Dentre as autoridades citadas estavam o delegado de polícia, o pastor da Igreja Cristo, o vice-prefeito, alguns vereadores e ainda pessoas ligadas à Secretaria Municipal de Ensino, professores e coordenadores do NAES, entre outros.

Os detentos receberam o material das mãos do vice-prefeito e do pastor. A aula inaugural ocorreu no dia 09/12/1997. O lançamento do programa e a aula inaugural transformaram-se em solenidade. As solenidades são bastante comuns no município e em geral mobilizam a comunidade e as autoridades locais.

---

<sup>237</sup> Pasquim. Op. cit.

<sup>238</sup> O Presente. 28/11/1998.



O programa de alfabetização fazia parte do projeto “De Volta à Escola”. Este, por sua vez, vinculava-se ao programa do governo do Estado de Jaime Lerner, denominado de “Vale Saber”, criado em 1995 através do Decreto 736, de 16 de maio de 1995.

Para participar do “Vale Saber”, o professor deveria estar atuando em sala de aula em qualquer nível de ensino. O objetivo do governo do Estado com este programa foi assim descrito:

*O Vale Saber foi implantado para que você possa aperfeiçoar seus conhecimentos, aprender mais e melhor. É o governo do Paraná buscando a excelência na educação através de duas ações básicas: estímulo à competência dos professores, através de formas diversificadas de capacitação; e reforço à permanência do professor em sala de aula e na mesma escola, diminuindo assim a rotatividade no sistema educacional<sup>239</sup>.*

O programa tinha como uma das metas ofertar ao professor que estivesse atuando em sala de aula uma bolsa-auxílio, no valor de 100,00 reais por mês. Desenvolveu-se por etapas, e a cada etapa concedia-se um determinado número de bolsas-auxílio.

Para o desenvolvimento do programa, a SEED firmou convênios com as IES (Instituições de Ensino Superior), cuja tarefa consistia na análise, classificação e acompanhamento do desenvolvimento dos projetos. Não cabe aqui analisar a pertinência ou não deste programa, já que ele representa apenas um dos pontos da rede.

Ao longo desta descrição, pretendi evidenciar como o projeto de “De Volta à Escola” ramificou-se em outros programas e como seus proponentes utilizaram de maneira própria o discurso da inclusão da população marginalizada, o que resultou em várias notícias nos jornais locais, envolvendo boa parte da comunidade e das autoridades que, de uma ou de outra forma, participaram dele.

---

<sup>239</sup> *Vale Saber: saber mais para ensinar melhor*. Apostila emitida pela Secretaria Estadual de Educação. mimeo.

Pode-se dizer que estes projetos tinham por finalidade atingir um grupo bem caracterizado da população, representado por pessoas que moravam na periferia urbana, desqualificadas para o trabalho, pobres e, no caso dos detentos, marginais. A escola atribuía-se o papel de centro recuperador da população. Ora, para dizer que alguém necessita ser recuperado, faz-se necessário ter presente de que mal sofre. Isto ficava evidente a partir do modo pelo qual os detentos foram caracterizados em vista do projeto “Alfabetização e Cidadania”.

No editorial do jornal “Pasquim” de dezembro de 1997, o comentário “Preso também é gente” começa por identificar os prisioneiros, caracterizando-os da seguinte forma: “Pode até ser gente má, que comete roubos, atrocidades e outras coisas mais. Alguns por falta de uma boa formação, outros por falta de oportunidades, outros ainda por má índole mesmo. Mas há sempre quem se salve e, para estes, é necessário que se dê a oportunidade de se reconstruir a dignidade”<sup>240</sup>.

Os presos são um tipo de gente diferente das outras pessoas. Eles estão fora do considerado normal ou correto na sociedade. O comentarista representa-os como indignos, mas aponta que nem todos são irrecuperáveis. Daí o comentário: “Mas há sempre quem se salve e, para estes, é necessário que se dê a oportunidade de reconstruir a dignidade”<sup>241</sup>.

Quase gente, mas não tão maus assim, para estes existe a salvação e ela vem através da escola: “o estudo e a educação, o conhecimento são o caminho para que todos tenham a oportunidade de se integrar à comunidade em que vivem seus familiares”<sup>242</sup>.

---

<sup>240</sup> Pasquim, p. 02.

<sup>241</sup> Idem, p. 02.

<sup>242</sup> Idem, p. 02.

O autor compara o saber escolar com “a maior riqueza de todos os tempos. Riqueza esta que, uma vez adquirida, ninguém é capaz de tirar, roubar ou usurpar. Ou seja, dar a estas pessoas a oportunidade de ocuparem seu tempo ocioso com o aprender, é a maior dádiva que se pode dar a eles”<sup>243</sup>.

Neste discurso, o prisioneiro corrompe a lei, a norma, rompe com o aceitável pela sociedade; mais do que isto, comete atos ilícitos contra as pessoas que elegeram o trabalho como meio lícito para sobreviver. Somente a escolarização poderia torná-los normais, cumpridores das regras sociais, das normas e leis instituídas. A escola aparece como agente normalizador dos indivíduos.

Foucault, em “Vigiar e Punir”, descreve como as instituições, como o quartel, a fábrica, o hospital e as escolas, estabelecem leis, instituem saberes acerca dos indivíduos. Em cada um destes espaços trabalham-se os indivíduos detalhadamente. Os horários, os exercícios, a repetição e os enquadramentos instituem dia a dia formas de sujeição e, ao mesmo tempo, a subjetivação de sujeitos. Por outro lado, os saberes sobre o sujeito instituem a suas formas de objetivação, como procurei demonstrar até aqui. No discurso efetuado em vista do projeto “Alfabetização e Cidadania”, objetiva-se o detento analfabeto como indigno, desfavorecido, marginal e fruto de uma má formação, mas pode ser recuperado por meio da ação da escola. Do editorial, podem-se extrair os regimes de visibilidades e dizibilidades do discurso efetuado. A prisão e a escola aparecem como instituições que têm por função a recuperação do indivíduo. O regime de luz, como afirma

---

<sup>243</sup> Pasquim. Op. cit.. p. 02.

Foucault, aparece na materialidade das instituições. Se o discurso jurídico considera o detento como marginal, o discurso escolar cola-se a ele. Eles pertencem ao regime da dizibilidade, porque constituem representações do sujeito analfabeto. Estas representações também estão presentes nos discursos da P.H.C.

Outro projeto que avalio ser importante destacar e que ajuda a evidenciar a rede de relações que se formam em torno da constituição dos sujeitos analfabetos, denomina-se “Alfabetização Voluntária”. Assim se noticiou o lançamento deste programa: “o CESMAR – Centro de Estudos Supletivos de Marechal C. Rondon – apresentou proposta de melhoria da qualidade de ensino, em nível municipal, às pessoas que nunca foram à escola ou tenham apenas alguns anos de escolaridade, através do programa ‘Alfabetização Voluntária’, originado pelo projeto ‘De Volta para a Escola’<sup>244</sup>.

O programa “Alfabetização Voluntária” tinha a seguinte estrutura: as turmas teriam no máximo 15 alunos; cada grupo contava com o trabalho de professores e voluntários, representados por alunos do curso de Magistério e por alunos do próprio CES, mas que já estivessem alfabetizados.

O objetivo não difere muito dos objetivos dos outros programas já analisados. Interessava mapear o grau de escolaridade de jovens e de adultos acima de 14 anos, na área urbana e rural. O mapeamento tornava-se imprescindível, porque permitiria contabilizar o número de analfabetos existentes. Conforme os organizadores deste projeto, pretendia-se, por meio dele, “apoiar professores da rede estadual e municipal de ensino no processo de alfabetização; (...) ofertar aulas aos interessados em alfabetizar-se”<sup>245</sup>. O aumento no número de voluntários trabalhando permitiu o desenvolvimento das atividades nos bairros,

---

<sup>244</sup> P.P.P. mimeo.

<sup>245</sup> Pasquim. Op. cit.

sem que houvesse a necessidade de deslocamento dos alunos. Os voluntários também auxiliavam os professores em outras atividades.

Diminuir o índice de analfabetismo nacional divulgados pelo plano decenal significava uma das principais justificativas para a execução do programa “Alfabetização Voluntária.” Pode-se dizer que o ato de mapear e identificar quantos e quem necessitava da escola resultava na objetivação do sujeito analfabeto, conferindo-lhe a representação de um rosto que podia ser atribuído ao município e, somando-se aos outros municípios, resultava num rosto para o Estado. A feição estadual, pode-se dizer, espelhava-se na representação do rosto analfabeto nacional, que foi denunciado no plano decenal.

O trabalho local contribuiu para reforçar um número e uma identidade nacionais. Ao mesmo tempo em que se desenvolvia a prática local, ela auxiliava a nacional. Todos juntos pretendiam combater o analfabetismo, considerado um grande mal. Aparecia novamente o rosto de nação subdesenvolvida devido ao grande número de pessoas analfabetas. Estes discursos desencadeiam preceitos e transformam-se em verdades. O analfabetismo equivale a um mal; a escola existe para combatê-lo. O analfabetismo significa subdesenvolvimento. A escolarização tem como sinônimos o progresso, o desenvolvimento, a cidadania, a melhoria da qualidade de vida. Quem atribuiu todo este valor à escola? Com diz Joanilho, “o espaço escolar é correlativo a outros espaços – fabril, prisional, hospitalar –, o que o torna estratégico”<sup>246</sup>. Pode-se afirmar que esta série de discursos se entrelaça a estes outros espaços e através disso estabelece uma complexa teia na qual o analfabeto aparece representado. A escola representa o lugar onde o analfabeto se transforma em alfabetizado; infere-se daí o seu valor.

---

<sup>246</sup> JOANILHO. Op. cit., p.23.

Desde o projeto “De Volta à Escola” até os outros programas desenvolvidos a partir dele, percebe-se a escola como o lugar que tem por função muito mais do que escolarizar. Nos discursos até aqui analisados, a escola representa o lugar depositário do saber e onde acontece a normalização dos indivíduos. Seus conteúdos provêm dos conhecimentos científicos universalmente válidos e aceitos por todos. Reconheço que a P.H.C. não perpassa o P.P.P. da EJA, seus projetos e programas, de uma forma pura, ou seja, o P.P.P. recebe também influência de outras correntes pedagógicas, porém é inegável sua influência.

Pode-se dizer que o discurso escolarizador perpassa as falas dos alunos, e nelas evidencia-se sua objetivação e subjetivação. Nisto consiste meu propósito no terceiro capítulo.

## CAPÍTULO III

## O DISCURSO DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E OS MECANISMOS DE SUBJETIVAÇÃO

### 3.1 A fala dos alunos e o ato de autonarrar-se

Illich, ao descrever as práticas da igreja católica depois do concílio lateranense, diz que o mundo da escrita também passou a constituir os fiéis:

*Por um milênio, os cristãos tinham feito suas orações cingindo-se às versões que circulavam no interior de sua comunidade, portanto com uma notável variação de uma localidade a outra, de uma geração a outra. Com frequência, as frases eram deformadas a tal ponto que podiam, talvez, suscitar idéias pias, mas não tinham mais significado algum. (...) Quando os penitentes iam se confessar, deviam demonstrar ao sacerdote saber de cor as orações. (...) agora, também o eu analfabeto que fala no confessionário tem novos olhos alfabetizados através dos quais percebe a si mesmo como sujeito na imagem de um texto.<sup>247</sup>*

Ao referir-se à prática da confissão, Illich fala da subjetivação do analfabeto, sob a forma como o sujeito analfabeto passou a perceber-se por meio de um texto – as orações, as rezas que ele devia repetir. Através desta prática ele direcionava a luz sobre si mesmo, aparecia como aquele que sabe, ou aquele que não sabe os textos escritos “para sempre”, as palavras autorizadas. O mesmo ocorre na sociedade, principalmente a partir da escolarização do iletrado. Diz Illich: “O iletrado também adquire a certeza de que se possui o mundo através da descrição escrita”<sup>248</sup>.

---

<sup>247</sup> ILLICH, I. Op. cit. p. 27

<sup>248</sup> Idem. p. 27.

O autor descreve como a prática da escrita resulta em uma subjetivação do iletrado na passagem da Idade Média à Idade Moderna. Aponta ele que

*no passado era vigente o costume solene de percorrer com o comprador a extensão da propriedade que se desejava vender; agora basta indicá-la com o dedo, deixando ao escrivão a tarefa de descrevê-la no papel. O iletrado também adquire a certeza de que se possui o mundo através da descrição escrita: “por trinta passos a partir da rocha em forma de cão, daí em linha reta até o córrego ...”. Todos tendem a assumir o papel de dictator, mesmo que os letrados ainda sejam uma exígua minoria<sup>249</sup>.*

Desta forma, a própria prática da escrita resulta na subjetivação do iletrado, ou seja, ao dominar de alguma forma o código escrito, ou ao entrar em contato com ele, o sujeito passa a negar sua condição de iletrado.

A produção de textos constituiu uma das práticas pedagógicas efetuadas por professores e alfabetizandos do NAES de Marechal C. Rondon.

Selecionei algumas passagens que extraí de um jornal publicado por alunos e professores do Núcleo. Nos textos que coletei, num primeiro momento, os alunos avaliam o trabalho do NAES de 5ª a 8ª série. Há também uma publicação da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Banco do Brasil, sob forma de uma coletânea de textos desenvolvidos pelos alfabetizandos através do projeto “Ler com Prazer”, desenvolvido a partir do P.P.P. da CEAD. Os alunos estudaram temas sobre a violência, voto, eleição para presidente, importância da escola, poluição, saneamento básico, entre outros. Privilegiei textos sobre a importância da escola porque, como vimos nos capítulos precedentes, a escola como depositária do saber autorizado representa um pressuposto fundamental da P.H.C.

---

<sup>249</sup> ILLICH, I. Op. cit. p. 26.



Num primeiro recorte estão textos que se referem à implantação do NAES no ano de 1997. Afirma-se que o NAES permitiu que muitas pessoas retornassem à escola e prosseguissem os estudos, possibilitou a conclusão do 1º grau, sem a frequência diária à escola. Escreve uma aluna: “Parei de estudar muito cedo, então surgiu o NAES e em casa resolvi me matricular para estudar novamente, para que eu tenha um futuro melhor e poder melhorar a mim e a minha família”<sup>250</sup>. Para a aluna, a garantia de uma vida futura melhor para si e para a sua família depende do estudo. Na assertiva está introjetado que somente o estudo garante isto. Chama a atenção, entretanto, o fato de o sujeito referir-se a sua situação de “evadido da escola” como uma situação ruim. Ao dizer que a escola pode melhorá-lo, ele se vê como alguém que não está totalmente preparado para enfrentar o dia-a-dia, para garantir boas condições de vida para si e para seus familiares. A aluna não era iletrada. Ela havia parado de estudar. Mas, agora, afirmava que isto ocorreu muito cedo. Ela retornou à escola, pensando em um futuro melhor para si e para sua família. Pode ser que a aluna já estivesse convicta disto tudo antes mesmo de entrar em contato com o discurso da alfabetização. Ela poderia ter conferido experimentalmente. Mas o que importa mesmo reside no fato de que a escola, através da prática pedagógica da produção do texto, fazia a aluna repetir, redizer isto. Como se houvesse a necessidade de dizer ao infinito, repetir ritualmente as “orações” sobre a importância da escola como o lugar sagrado depositário do saber que eleva o sujeito de uma condição ruim para outra, melhor. Trata-se de uma tecnologia de subjetivação.

Noutro texto destaca-se o seguinte: “Eu voltei a estudar para poder me formar e disputar de igual para igual uma vaga num emprego melhor, também porque é um sonho

---

<sup>250</sup> P.P.P. CEAD, mimeo.

que até há pouco tempo estava guardado quase esquecido por falta de oportunidade”<sup>251</sup>. Este escreve que viu seu sonho negado até há pouco tempo, mas agora pretende realizá-lo. A escolarização propiciada pelo NAES aparece como a oportunidade de realizar o sonho, mas um sonho quase esquecido.

A prática da produção do texto faz o aluno expressar que agora pode sonhar, ou seja, que enquanto analfabeto evadido da escola nem podia fazê-lo. Mas vai além disto. Ao afirmar que sonha com um emprego melhor, assume a condição de que, por ser evadido da escola, possui um emprego ruim. Sabe-se que há muitos outros fatores em jogo para que seu emprego seja ruim. Há um modo de qualificação que informa o que representa um bom emprego ou não. Mas qualifica-se a escola como caminho para o emprego melhor. O sujeito poderia ter outras opções, como as consideradas ilegais. Mas, através da produção do texto, ocorre uma forma de subjetivação que não é apenas o discurso por ele proferido, mas a própria prática de procurar a escola. Importa observar que esta pessoa se via como incapaz de competir enquanto iletrado e, enquanto alfabetizando, como aquele que possuía os piores empregos.

No livro “Nossos Primeiros Textos”, os alfabetizandos construíram um acróstico homenageando a secretária de Educação do município de Marechal Rondon. Transcrevemos o texto, omitindo o nome da pessoa homenageada.

*S.....  
 Estamos com nossas mãos  
 Calejadas, ásperas, inseguras que  
 Rabiscam com o lápis uma folha  
 Em, branco. É uma luta  
 Terrível, no qual muitos capitulam.  
 Alguns, seguem até o final, outros desistem.  
 Rapidez ainda não temos, mas  
 Imensa é nossa  
 Alegria*

---

<sup>251</sup> P.P.P. CEAD. mimeo.

*De estar aqui  
 Escrevendo para alguém muito  
 Dedicada  
 Uma pessoa  
 Comprometida com a EDUCAÇÃO nos dando  
 A oportunidade de abrir nossos olhos e  
 Lançar  
 A alegria de deixarmos de ser  
 Os homens que não sabem ler nem escrever porque deixamos de ser uma página em  
 branco*<sup>252</sup>.

Perante a escola, os alunos enfrentam muitos desafios: as mãos que não conseguem segurar com firmeza o lápis; a crença de que a escolarização abra seus olhos (diante da cultura escrita, os alunos vêm-se de olhos fechados), ou seja, não enxergam como deveriam. Não dominar o código escrito significa que não podem compreender um mundo que lhes parece muito estranho, mas, ao mesmo tempo, desafiador. Não querem mais ser aqueles que não sabem ler nem escrever. Representam-se como uma página em branco. Se fizermos uma analogia com uma folha de papel em branco, significa que nela se pode imprimir tudo o que se quiser. O aluno, numa folha em branco, pode desenhar, rabiscar, escrever, pintar, enfim, pode definir o que fazer dela. Quando o grupo, como um todo, assume-se como uma página em branco, está sinalizando que a escola pode fazer deles aquilo que eles não são. Eles sabem que vivem num mundo diferente do mundo da cultura letrada. Ao acionar as tecnologias e os mecanismos da prática pedagógica, seus discursos e práticas, pode-se inscrever nos alunos um mundo do qual eles não fazem parte. Cabe indagar: de onde vem esta crença? Por que pessoas com 40, 50 e 60 anos se sentem uma página em branco?

Assim, vemos sujeitos representando-se a partir da cultura letrada. A escola e a cultura letrada possuem e efetuam práticas de tal forma que as pessoas com uma grande

<sup>252</sup> Prefeitura Municipal de Marechal Cândido Rondon. *Nossos primeiros textos*.

experiência de vida, de relações e de luta, negam tudo isto. Olham para si mesmas como páginas em branco, como aquelas que nada sabem. Na produção de seus primeiros textos, o discurso da alfabetização deixa de ser um simples enunciado. Torna-se uma tecnologia da alfabetização. O enunciado de que o analfabeto não possui os rudimentos mínimos para acompanhar a sociedade de seu tempo, repetido durante várias campanhas de alfabetização, como vimos no Capítulo I, torna-se uma parte dos enunciados do alfabetizando.

A escola representa o lugar do saber. Os professores, especialistas e outros envolvidos detêm o saber e, eles, alunos, precisam ir à escola para aprender. Isto não seria problema, se os alunos considerassem importante e necessário aquilo que sabem. No entanto vêem-se como páginas em branco, nas quais a escola pode imprimir o que quiser. Sentem-se cegos, lentos e inseguros. Permitem que outros os conduzam, pois o que sabem não significa nada para eles próprios. Como diz Illich: “lêem-se pelos olhos dos alfabetizados”.

Larrosa aponta que

*a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidade para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, auto regulação, etc., mas como produzindo formas da experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular*<sup>253</sup>.

A pedagogia é um dispositivo que funciona no interior das escolas. Quando nos referimos à pedagogia, queremos dizer que ela provém de um corpo teórico com pretensão de verdade. Para isto é tida como ciência que produz saberes acerca de ensinar e aprender.

---

<sup>253</sup> LARROSA, J. In SILVA T. T. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro, 1994, p. 57.

Desencadeia práticas, discursos e relações, com a finalidade de produzir e transformar pessoas. A escola é o espaço no qual a pedagogia dissemina seus saberes, suas regras, normas e leis. Neste espaço disciplinam-se os sujeitos, criando-se individualidades e identidades comuns. Nela utilizam-se certos mecanismos, certas tecnologias como, por exemplo, a delimitação do espaço, a distribuição dos alunos na sala de aula, a divisão em séries por graus de conhecimentos e idade. Institui tecnologias de distribuição dos conteúdos, de acordo com a idade e as séries. Utiliza-se do sistema de avaliação dos alunos para mensurar a capacidade de cada um e distribuí-los nas divisões preestabelecidas. Todos estes mecanismos desencadeiam relações entre alunos e professores, de alunos com outros alunos e deles consigo mesmos. A escola constituiu uma “máquina ótica”<sup>254</sup> que transforma pessoas em alunos e os ensina a se enxergarem de determinadas formas.

Na máquina-ótica escola, os alunos aprendem o que são para si mesmos. Para esta aprendizagem, a escola utiliza-se de tecnologias através das quais os alunos vão constituir-se, resultando numa forma de se ver, de se dizer, de se narrar, de se julgar e de dominar-se. Estes mecanismos<sup>255</sup> estão disseminados na escola e se traduzem pela prática pedagógica através de atividades como, por exemplo, escrever sobre suas histórias de vida ou narrá-las para o grupo. Elas criam visibilidades para os indivíduos, para si mesmos e para os outros. Larrosa diz que “a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade

---

<sup>254</sup> C. F. LARROSA, J. As tecnologias do EU. Apud SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação*. Op. cit., p. 60.

<sup>255</sup> Idem p. 43.

do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade”<sup>256</sup>.

O analfabeto demonstra esta construção, esta fabricação, quando se define frente à escolarização e ao saber escolar. Diz um aluno: “Uma pessoa analfabeta é uma pessoa triste, que sofre muita discriminação tanto no trabalho quanto na sociedade”<sup>257</sup>.

Nesta fala vemos um sujeito construído, que se vê como uma pessoa impotente diante de um conhecimento que não domina. Observa-se que esta pessoa se enxerga como triste e discriminada. Ela se enxerga assim, porque existem práticas e discursos que a excluem de determinadas funções. O conhecimento que lhe falta a obriga a desempenhar as tarefas mais pesadas, desprovidas de status e de uma remuneração condizente. Todos estes fatores, aliados a outros, levam o sujeito a se ver e a se dizer como triste e discriminado. Esta discriminação está presente em todas as outras pessoas que vivem situação semelhante. Elas estão se confrontando com saberes e práticas que as levam a se auto-identificar desta ou daquela forma.

De outra fala captamos o seguinte: “O analfabeto é um cego que não consegue ler o nome dos alimentos que vai ao supermercado comprar”<sup>258</sup>.

A metáfora da cegueira revela um olhar sobre si mesmo que o identifica como aquele que não vê. Existe um saber exposto nos alimentos que impossibilita sua visão. Embora possua uma visão física perfeita, vê-se, diz-se e julga-se cego diante de um mundo que lhe dificulta desenvolver as tarefas mais simples.

<sup>256</sup> LARROSA, J. As tecnologias do EU. Apud SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação*. Op. cit., p. 43.

<sup>257</sup> Prefeitura Municipal de Marechal Rondon. Op. cit.

<sup>258</sup> Idem.

A máquina-ótica escola possui um código que somente pode ser aprendido, se os alunos a freqüentarem. Nela circulam práticas e saberes que capacitam aqueles que repetem seus preceitos e incapacita aqueles que não conseguem ou não querem repetir seus saberes.

Diz também que a escola, para construir a verdade sobre o homem, pauta-se em uma série de teorias sobre a natureza humana: “Teríamos, primeiro, uma série de teorias sobre a natureza humana. Nessas teorias, as formas da relação da pessoa consigo mesma são construídas, ao mesmo tempo, descritiva e normativamente”<sup>259</sup>.

O saber especializado, neste caso específico a pedagogia, construiu um saber que se aplica sobre os alunos. Ele traz em si a pretensão de ser a verdade. Para tanto, fundamenta suas teorias no conhecimento científico. Busca este fundamento para se garantir como saber válido e verdadeiro.

A teoria sobre a natureza humana que se dissemina nas escolas tem como objetivo estabelecer a relação do sujeito consigo mesmo: “Portanto, implícita ou explicitamente, as teorias sobre a natureza humana definem sua própria sombra: definem patologias e forma de imaturidade no mesmo movimento no qual a natureza humana, o que é ser homem, funciona como um critério do que deve ser a saúde e a maturidade”<sup>260</sup>.

Existe um saber acerca da natureza humana que se difunde nas escolas e se exercita através das práticas pedagógicas, que impõem modelos funcionais: normal ou doente, imaturo ou maduro, prontos para a aprendizagem ou carentes desta preparação.

Larrosa analisa as práticas pedagógicas e terapêuticas não como lugares de mediação e possibilidades como o faz Saviani, mas “como dispositivos, em suma, nos quais se constitui uma vinculação entre certos domínios de atenção (que desenhariam o que é real

---

<sup>259</sup> LARROSA. Op. cit., p.43.

<sup>260</sup> Idem, p. 43.

de uma pessoa para si mesma) e certas modalidades de problematização (que estabeleceriam o modo como se estabelece a posição da pessoa consigo mesmo)<sup>261</sup>.

Nesta mesma ótica de análise, Frago (1993) problematiza a história da alfabetização e do significado do analfabetismo. Para ele, quando houve a transição da sociedade oral para a sociedade escrita, ocorreu a mutação de uma cultura para outra, que já dura três séculos. Porém ressalta que não muda apenas a cultura, mas o EU de cada um, sua autopercepção, a relação dos alunos consigo mesmos frente à escola. Isto se evidencia num dos textos dos alunos: “Quem não estuda, não vai para frente, não sabe falar com as pessoas”<sup>262</sup>. Na produção do EU e na autopercepção deste EU, houve uma construção diferenciada entre o EU da oralidade primária e o EU da oralidade secundária.

Frago, para demonstrar que estamos lidando com duas culturas diferentes, diz o seguinte: “Os homens e mulheres de uma cultura oral primária sabem escutar e narrar, contar histórias e relatar. E isto com precisão e riqueza expressiva”<sup>263</sup>. Segundo Frago, a oralidade primária constitui o analfabeto contador de histórias, de boa memória, que preserva a cultura oral. Pode-se dizer que estes sujeitos se constituíram numa sociedade na qual a oralidade, o dom da palavra era considerado um valor. O discurso da alfabetização desconsidera esse valor e atribui ao iletrado a dificuldade de oralidade, de relação com uma cultura estranha a ele. No entanto sabe-se que a dificuldade de relacionamento com uma cultura estranha existe para o sujeito, por mais letrado que ele seja. Entretanto importa perceber que não se trata de esconder a verdade de que, ao final, a alfabetização não resolve

---

<sup>261</sup> LARROSA. Op. cit., p.44.

<sup>262</sup> Prefeitura Municipal de Marechal Rondon. Op. cit.

<sup>263</sup> FRAGO. Op. cit., p.20.



o problema do relacionamento com o diferente. Trata-se de subjetivar, por meio da prática da escrita, uma visão do analfabeto sobre si mesmo e da escrita como um instrumento de mudança para melhor. Percebe-se que a produção do texto, neste caso, funciona como uma prática de subjetivação.

Um dos alunos afirma que

*O estudo é uma das coisas mais importantes porque aprendemos muitas coisas boas e necessárias. (...) Estou adorando estudar de novo, apesar de ter parado muito tempo. Está sendo muito bom. Estou aprendendo mais e gostaria muito de melhorar a minha letra, por mais que capricho a letra fica feia*<sup>264</sup>.

Podem-se tecer várias considerações a respeito deste texto. O sujeito assume a escola como o espaço onde se aprendem coisas necessárias e boas. O aluno diz estar muito feliz por estar novamente na escola, porém pode-se levantar algumas questões: Ao produzir seu texto o aluno já sabia que este seria publicado no jornalzinho elaborado por eles. Em segundo lugar solicitarem-lhe uma avaliação do trabalho escolar que estava sendo efetuado. Este texto não foi uma produção espontânea, portanto, possivelmente ao redigir seu texto a pessoa em questão já procedeu sobre si mesma uma auto censura. Sabe-se que o saber escolar é necessário. Não se está discutindo a questão da necessidade ou não deste saber, mas explicitar como as pessoas se vêem diante deste saber; como se narram e como se julgam diante dele, enfim, como se representam frente a ele. A relação que o alfabetizando trava com estes saberes leva-o a sentir-se limitado. A letra desenhada não lhe parece suficientemente adequada. A prática da escrita faz com que o iletrado se julgue como alguém que não tem a aptidão necessária para escrever bem. Percebe-se que o alfabetizando inicia a ler-se através do modelo da escola: modelos do bem falar, do bem escrever, do bom cidadão, do que seja cidadão aceito, útil ou inútil.

---

<sup>264</sup> Prefeitura Municipal de Marechal Rondon. Op. cit.

A constituição de si ocorre de maneira muito sutil. São pequenos acontecimentos da sala de aula como, por exemplo, a correção constante da leitura e da escrita, as sanções aplicadas quando os alunos se atrasam ou infringem as leis estabelecidas. Tudo isto vai, pouco a pouco, inscrevendo nas pessoas, enquanto estudantes, uma forma de autopercepção, uma identidade. São várias práticas e enunciados com a finalidade de modelar, normalizar os indivíduos que estão fora dos parâmetros estabelecidos pela sociedade escrita e que adquirem visibilidade na escola.

Escreve um aluno: “Todos os brasileiros devem procurar a escola para estudar pois sem ele (*sic*), não conseguem emprego, não pode viajar e fazer aquilo que gosta”<sup>265</sup>. A necessidade de estudar e assumir o mundo da cultura escrita está tão fortemente entranhada nas pessoas que a única possibilidade de ser feliz passa pela escolarização de todos. Ou seja, como diz Illich, estas pessoas lêem o mundo a sua volta a partir do espaço mental constituído através da ilha do alfabeto<sup>266</sup>.

A partir do olhar foucaultiano, a prática de escrever sobre a escola, sobre si mesmo, na condição de letrado ou iletrado, pertence ao discurso da alfabetização de adultos e não se trata de um procedimento metodológico qualquer. Constitui uma tecnologia de subjetivação semelhante à prática da confissão na pastoral católica. Foucault diz que

*a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; em fim, [sic] um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas conseqüências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação*<sup>267</sup>.

<sup>265</sup> Prefeitura Municipal de Marechal Rondon. Op. cit.

<sup>266</sup> ILLICH. Op. cit., p.11 a 35.

<sup>267</sup> FOUCAULT, M. *História da Sexualidade*. Rio de Janeiro, 1988, p. 61.

No exercício da escrita do texto sobre a condição do analfabeto, o sujeito que se alfabetiza, ao falar de si mesmo, coincide com o sujeito dos enunciados do discurso sobre alfabetização de adultos, observados tanto nos programas de alfabetização de adultos quanto nos da P.H.C. Em relação ao enunciado da P.H.C. de que o analfabeto é um excluído, o alfabetizando fala: “Eu sou aquele que tenho os piores empregos”, “sim eu tenho uma vida ruim”, “não posso competir com os outros” e assim por diante. Quanto ao enunciado de que o sujeito analfabeto não possui nem sequer os rudimentos culturais mínimos para acompanhar o seu tempo, o alfabetizando responde: “Deixamos de ser uma página em branco”, ou seja, “sim realmente éramos vazios”.

Daí, conclui-se que a prática alfabetizadora de escrever sobre si mesmo constitui uma tecnologia de subjetivação, independente das conseqüências externas ou, mesmo que nem sempre o poder do discurso se efetive, práticas pedagógicas denominadas como alternativas também constituem técnicas de subjetivação do sujeito.

### **3. 2. O relato das aulas observadas**

Em Marechal C. Rondon, o trabalho de alfabetização de adultos é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e do CEAD, órgão de ensino subordinado à Secretaria Estadual, responsável pelo ensino supletivo no município e região. As aulas para a alfabetização de adultos são ministradas em escolas municipais, por professores da rede municipal. O grupo de alunos que observei numa dessas classes, durante os meses de abril a junho de 1999, compunha-se de pessoas que se encontravam em vários níveis de alfabetização. Alguns liam, mas encontravam bastante dificuldade na escrita. Outros escreviam, mas a leitura se lhes apresentava como uma tarefa difícil. Outros

estavam no nível de segunda série e estudavam em módulos (apostilas). Estes faziam um trabalho um pouco mais independente da professora. Havia também alunos que sequer sabiam segurar o lápis convencionalmente.

A turma era mista. Os jovens predominavam numericamente, embora houvesse pessoas com idade entre 14 e 65 anos. Observava-se um grande interesse em aprender, apesar das dificuldades enfrentadas.

A professora, pessoa bastante comprometida com o grupo, não media esforços para incentivar os alunos a avançarem no processo de aprendizagem. Buscava, constantemente, formas alternativas de ensinar os conteúdos. Havia uma grande empatia e muita confiança entre alunos e professora. Faz-se necessário destacar as dificuldades enfrentadas na sala de aula tanto em termos recursos para o desenvolvimento do trabalho, quanto no que diz respeito ao elevado número de alunos que compunham a turma. Apesar disso, a professora não media esforços para tornar a prática pedagógica o mais significativa possível.

A professora visitou famílias e incentivou as pessoas a estudar, formando, assim, o grupo de alunos. Alguns alunos já haviam estudado com esta mesma professora no ano de 1991. Nos anos seguintes desistiram e retornaram em 1999. É preciso dizer que o grupo que iniciou as aulas não permaneceu o mesmo, uma vez que houver constantes saídas e entradas de alunos. Conforme a necessidade, algumas pessoas iniciavam os estudos e depois os interrompiam por um determinado período e, outras, ainda, desistiam de estudar.

O material didático utilizado nas aulas era composto por um *kit* doado pela prefeitura. Contava com apostila, lápis, caderno e borracha. À medida que os alunos venciam as apostilas, eram-lhes fornecidas outras, em geral com maior grau de dificuldade. Além das apostilas, a professora diversificava bastante seu trabalho, utilizando materiais existentes na escola. Fazia uso também de folhetos explicativos, cartazes, jornais e revistas,

que esporadicamente os alunos traziam. Dentre o material da escola, usava livros de literatura infantil da biblioteca.

Quanto à metodologia de trabalho, privilegiava-se o trabalho a partir da teoria construtivista orientado pela pesquisa de Emília Ferreiro. Ela aparecia mesclada a outras orientações metodológicas como, por exemplo, a influência do pensamento progressista da P.H.C. e, em alguns momentos, a teoria de Paulo Freire.

Faziam parte também do trabalho pedagógico alguns encontros sociais entre alunos e professores, nos quais se fazia um jantar ou um lanche dividido por todos. Determinava-se um dia e todos se comprometiam em trazer alguns alimentos. Preparava-se a refeição em conjunto. Presenciei, numa das aulas, a solicitação de um aluno de mais ou menos 50 anos que sugeriu à professora mais encontros do tipo.

A dinâmica das aulas ocorria da seguinte forma: a professora iniciava a aula com uma conversa relacionada a temas em estudo. Boa parte dos alunos sempre participava dela. Na sequência, partia-se para o trabalho do conteúdo previsto, com aulas de língua portuguesa, matemática, leitura, produção de textos e assim por diante. Havia constantes exercícios de leitura e escrita durante o período da nossa observação.

A aula do dia 07 de abril de 1999 ocorreu em torno do tema “a defesa da natureza”. As atividades desenvolvidas tinham como objetivo motivar a alfabetização e, simultaneamente, problematizar questões sobre a poluição da natureza, desmatamento e destruição dos rios. A professora apresentou para os alunos uma fita de vídeo que mencionava a carta de um cacique indígena, que em 1854 denunciava a destruição da natureza e avisava que isso traria consequências que poderiam prejudicar o próprio homem. As atividades variaram entre destacar palavras com determinadas letras e formar frases. No dia seguinte, para continuar as atividades com o mesmo tema, a professora apresentou a

letra de uma das músicas dos cantores Chitãozinho e Xororó, conhecida como Planeta Azul:

*A vida e a natureza sempre à mercê da poluição  
Se invertem as estações do ano.  
Faz calor no inverno e frio no verão.  
Os peixes morrendo nos rios  
Estão extinguindo espécies animais  
E tudo que se planta morre  
O tempo retribui o mal  
Que a gente faz.*

*Onde a chuva caía quase todo dia  
Já não chove nada  
O sol abrasador rachando o leito dos rios  
Secos sem um pingo d'água  
Quanto ao futuro inseguro será assim de  
Norte a sul.  
A terra muda semelhante à lua*

*O que será desse planeta azul?  
O que será desse planeta azul?*

*O rio que desce as encostas já quase sem vida  
Parece que chora  
Num triste lamento das águas ao ver devastadas  
A fauna e a flora  
É tempo de pensar no verde  
Regar a semente  
Que ainda não nasceu  
Deixar em paz a Amazônia  
Preservar a vida  
Estar de bem com Deus.<sup>268</sup>*

Neste dia os alunos leram o texto várias vezes com a professora. Na sequência, todos cantaram a música, acompanhados por uma fita cassete. Também relacionaram a música com as atividades do dia anterior. O debate promovido girou em torno de questão da destruição da natureza. Após o debate, a professora pediu que os alunos fizessem desenhos que

---

<sup>268</sup> Música *Planeta Azul*, de autoria de Chitãozinho e Xororó.

retratassem cada estrofe da letra da música. Observei que, nos desenhos, os alunos não retrataram a destruição da natureza, seguindo a tônica do discurso desenvolvido durante as atividades anteriores. Solicitei que emprestassem os cadernos para poder copiá-los, via xerox, e proceder a uma análise mais detalhada.

Na primeira estrofe da canção temos o seguinte texto:

*A vida e a natureza sempre à mercê  
Da poluição  
Se invertem as estações do ano  
Faz calor no inverno  
E frio no verão  
Os peixes morrendo nos rios  
Estão extinguindo espécies animais  
E tudo que planta morre o tempo retribui  
O mal que a gente faz.*

O aluno E. K. retratou a estrofe, desenhando uma paisagem natural composta de várias árvores, flores, sol e um coqueiro carregado de frutos. Representou a natureza, mostrando-a em sua plenitude. A representação revela que, embora a devastação tenha sido a tônica do discurso, o que prevaleceu no trabalho do aluno foi justamente o contrário. Desta forma, vê-se que houve uma forma toda particular de compreensão, e não a simples reprodução dos discursos ouvidos nas aulas anteriores e na letra da música. Parece que E. K. apropriou-se do conteúdo, pois não fez a mera recitação, desenhando a extinção dos animais, ou a seca, ou ainda as inundações. Percebe-se que ele apreendeu que o texto tratava a questão da natureza, animais, flores e água. A segunda estrofe retrata a seguinte realidade:

*Onde a chuva caía quase todo dia  
Já não chove nada  
O sol abrasador rachando o leito dos rios  
Secos sem um pinga d'água  
Quanto ao futuro inseguro será assim de norte a sul  
A terra nua semelhante à lua  
O que será desse planeta azul?*

O aluno a retratou, desenhando um cisne e uma flor. O cisne sobrepõe-se à flor e evidencia beleza, leveza e principalmente uma natureza viva. Enquanto a estrofe mostra uma natureza toda destruída, E. K. a lê retratando a vida, na figura do cisne, e a beleza, na flor.

O texto da última estrofe reflete a seguinte problemática:

*O rio que desce as encostas  
Já quase sem vida parece que chora  
Num triste lamento das águas  
Ao ver devastadas  
A fauna e a flora  
É tempo de pensar no verde  
Regar a semente que ainda não nasceu  
Deixar em paz a Amazônia  
Preservar a vida  
Estar de bem com Deus.*

Desta vez, E. K. retratou-a da seguinte forma: ele desenhou novamente um cisne e uma flor, mas a flor sobrepõe-se ao cisne, que aparece em tamanho menor. Ao destacar a flor, E. K. parece mostrar uma natureza estilizada. A simplicidade do desenho muitas vezes acaba sendo confundida com o não-saber. E, para negá-lo, infantiliza-se o desenho do adulto, afirmando que ele, possivelmente, não tenha aprendido ou compreendido o que lhe quiseram ensinar.

Vê-se todo um discurso conscientizador por parte dos autores da música, com grande ênfase na destruição da natureza. O discurso de denúncia ligava-se ao encaminhamento proposto pela professora, que aderiu à proposta conscientizadora do currículo básico da EJA no Paraná. E. K. parece insurgir-se contra ele, quando retrata a natureza e ainda enfeita seu desenho com flores. Para mim, E. K. mostrou com muita clareza o quê e como apreendeu o texto. Deixou bem evidente, porém, que não está repetindo os conteúdos. Fez suas próprias criações. E. K. não foi o único a retratar uma natureza viva. Também desenhos de outros alunos refletiram isto.



Se a preocupação da professora fosse disseminar a conscientização, não haveria a possibilidade de ver a criatividade dos alunos e suas táticas, pois eles não repetiram fielmente os discursos emitidos. E. K. e outros alunos demonstraram suas próprias leituras do texto estudado. Segundo o pressuposto da P.H.C., o trabalho de E. K. seria compreendido como prova cabal de sua consciência ingênua.

Penso que o jovem alfabetizando, através de seu desenho, invertia completamente a relação professor/aluno e, com isto, os pressupostos da P.H.C. A letra da canção caracterizava-se como uma crítica ao sistema capitalista devastador da natureza. Conforme os ditames da P.H.C., o aluno alfabetizando, aprioristicamente possuidor de uma consciência ingênua, deveria assimilar o conteúdo da canção e tornar-se crítico.

No entanto ele não o assimilou, o que se comprovou pela forma como ele representou a natureza. Seguindo a lógica da P.H.C., ele deveria ser considerado mais que ingênuo, incapaz, talvez até estúpido. A saída seria modificar a metodologia, a estratégia, os recursos, repetir, ou alguma outra ação do gênero. Dever-se-ia tentar, até que ele reproduzisse o conteúdo, que é a crítica ecológica e social: a destruição da natureza.

E. K não repetiu. Numa perspectiva conteudista isto poderia constituir sua falha. Ele não reproduziu o conteúdo sistematizado. Ora, se ele não reproduziu, pode ser que tenha inventado algo novo. Mas, para que esta hipótese seja aventada, faz-se necessário retirar o pressuposto de que o aluno tenha uma consciência ingênua, porque o que o ingênuo produz deve ser, logicamente, considerado ingenuidade. Como se percebe, a representação do sujeito analfabeto ou em alfabetização, neste caso, acaba por condicionar a prática pedagógica centrada unicamente na transmissão dos conteúdos. Pode-se dizer que o professor tem diante de si um sujeito objetivado pelo discurso e conduz, a partir dele, as suas atividades específicas.

Mas há ainda outra lição a tirar dos desenhos de E. K. Se, por acaso, ele inventou alguma coisa, ou mesmo pelo simples fato de não haver reproduzido, não haveria aí um indicativo do que significa a produção do conhecimento? Se aceitarmos o novo, E. K. não pode ser considerado ingênuo. Podemos considerar mais ingênuo aquele que apenas reproduz o saber já sistematizado, mesmo que se possa considerar isto uma reprodução crítica. Aliás, reprodução crítica não pode ir além de um contra-senso.

Percebe-se também a autonomia de pensamento dos alunos através de frases que formaram. O aluno R. formulou as seguintes frases, com o mesmo tema da música. Com a palavra natureza, escreveu: “Em fôz do Iguaçu a Natureza (*sic*) É enorme bem”.

Na primeira frase, R. afirma que existe um lugar onde a natureza é plena: em Foz do Iguaçu. Talvez se reporte a este lugar porque a cidade aparece bastante nos meios de comunicação como um lugar a ser visitado e no qual se pode ter contato com a natureza. Esta região aparece em cartões-postais, nas propagandas veiculadas através de jornais e em outros meios que divulgam a cidade. Ressalte-se que, para R., a palavra “Natureza” representa aquele lugar. Lá existe um parque com animais, árvores e muita água. Um lugar que, segundo a leitura do aluno, parece não sofrer a destruição que a letra da música denuncia. Pode-se depreender isto do fato de que o aluno reside em Marechal C. Rondon e, perguntado se já esteve no município de Foz do Iguaçu, respondeu que não. Ora, a região de Marechal C. Rondon se caracteriza como uma área agrícola. Uma área muito vasta ao em torno da área urbana foi devastada durante a década de 60 e transformada em área agriculturável. A paisagem que se delineia, por exemplo, entre os 80 km que separam a cidade de Cascavel e Marechal C. Rondon, constitui-se de áreas de plantio, umas ao lado das outras. Quase nada lembra a natureza intacta, selvagem. Segundo dados da Prefeitura municipal de M.C.R.,

cerca de 70% do território municipal é ocupado com plantações de soja, milho, mandioca e trigo.

Tornava-se difícil para o aluno falar da paisagem. Pode-se dizer que ele tinha uma consciência ecológica que a própria paisagem lhe propiciava. Por este motivo ele operou um deslocamento de lugar. Falou de Foz do Iguaçu e não de Marechal C. Rondon.

Mais interessante ainda é o que R. fez com a palavra “água”. Com ela escreveu: “Perto de Minha casa existe Muita Minas de água que saem da terra como se fosse torneira”.

R. afirma que próximo à casa dele existem minas d’água que brotam da terra com tal força que se assemelham à torneira. Nas duas frases evidencia-se novamente não a destruição, mas o seu contrário. Pode-se perceber certa autonomia de pensamento do aluno, que não reproduz o pensamento crítico da música.

Evidencia-se nos desenhos de E. K. e nas frases de R. a apropriação de um saber: a temática estudada e debatida em sala de aula, mas ambos mostraram produção própria.

Outro encontro me chamou muita atenção: a aula do dia 28 de abril de 1999. Nela, a professora trabalhou, em matemática, o sistema decimal. A discussão girou em torno da explicitação de unidades, dezenas, centenas. Ela fez uma primeira explanação no quadro, mas, percebendo a dificuldade de compreensão de muitos alunos, buscou o material dourado<sup>269</sup>. Formou uma grande mesa com carteiras na frente do quadro e solicitou que os alunos, em grupos de até dez, fossem à frente. Definia um valor e solicitava que os alunos o representassem através das barras do material dourado. Por exemplo, no caso do número

---

<sup>269</sup> Material pedagógico muito utilizado nas escolas. Compõe-se de barrinhas de madeira de tamanhos variados. As barras são divididas em unidades, dezenas, centenas e milhar. Permite que o aluno o manipule, formando os respectivos numerais solicitados.

“45”, os alunos deveriam juntar quatro barras, que representavam as dezenas, e mais cinco pedacinhos que representavam as unidades. Para a resolução, os alunos movimentavam o material e trocavam idéias entre si, por fim chegando ao resultado. Os grupos de alunos revezavam-se até que a maioria da sala tivesse participado da atividade.

Neste dia, chamou-me atenção particularmente a solução que um aluno encontrou. Ele fez a decomposição de duas formas diferentes. Ao ouvir a determinação para decompor o número “54”, ele juntou cinco barras representando as unidades e mais quatro barras também representando as unidades e decompôs o número. Em seguida, juntou as barras das dezenas, colocando cinco delas e mais quatro de unidades. Uma das soluções estava correta, a outra, não. A professora, notando o esforço do aluno, chamou a atenção do grupo para as respostas. Ressaltou que, numa das soluções, o colega havia utilizado as barras que representavam as unidades. Embora uma das alternativas não estivesse correta, mesmo assim a tentativa do aluno foi valorizada pela professora<sup>270</sup>. A professora foi além de Piaget, quando esclareceu a resposta correta. Para Piaget, o aluno não deve ser corrigido, até que se sinta em conflito cognitivo com suas respostas e avance por si mesmo.

Os alunos, ao manejarem o “material dourado”, encontravam as respostas com certa facilidade. Entretanto, quando executavam o mesmo exercício no caderno, tinham muita dificuldade.

Após o intervalo, a professora propôs uma atividade de língua portuguesa e, para isto, utilizou carimbos com figuras de frutas. A atividade tinha por objetivo provocar a escrita espontânea dos alunos, para avaliar em qual estágio de desenvolvimento se

---

<sup>270</sup> Observa-se nesta atitude da professora que a teoria que perpassava aquele momento foi a de Piaget e Ferreiro, acerca do “erro” construtivo. Estes autores consideram que o erro não é um erro, mas hipóteses que o aluno está levantando para encontrar a solução do problema. Ou seja, o aluno, ao atuar sobre o objeto em

encontrava a grafia do grupo. Incentivou-os a escrever da forma como imaginavam que se poderia grafar os nomes das frutas estampadas pelos carimbos. A professora recolheu o material para posteriormente classificar os estágios de escrita<sup>271</sup>.

Na atividade, uma das alunas já alfabetizadas ria muito porque, além de nominar as frutas, escrevia frases sobre cada uma delas. Seu riso ocorria porque ela dizia que as suas frases estavam ridículas. O riso permite muitas interpretações porém a fala da aluna não deixa dúvidas ele disse literalmente “minhas frases estão ridículas”. Percebi que ela fazia uma autocrítica de seu pensamento escrito. Entretanto limitou-se, naquele momento, a simplesmente repetir o que a escola lhe ensinou. A aluna estava sendo crítica consigo mesma, mas deixou suas frases como estavam, limitando seu pensamento. Não se desafiou a ir além. Deixou que seu pensamento verbal assim permanecesse. A própria aluna percebia-se como pouco criativa.

Os alunos encontravam dificuldade na escrita, mas nas operações com as barras apresentavam maior desenvoltura, até mesmo para ensaiarem respostas alternativas. Isto nos remete a pensar que o sistema escrito, com certeza, representa algo bem mais abstrato para o aluno do que a operação por meio de objetos. Por outro lado, isto impõe uma questão, porque o alfabetizando adulto não se encontra, como a criança, na fase do conhecimento pré-operatório ou operatório concreto. Representá-lo desta forma era infantilizar o adulto. E pode ser que esta forma de objetivação aconteça realmente.

Mas em nome da não-contradição devemos considerar que o adulto não é criança e vice-versa. Portanto as dificuldades em relação às operações numéricas por meio de

---

busca da solução do problema, não está errando, mas testando soluções. Ocorre, neste caso, um exercício da inteligência.

<sup>271</sup> Na pesquisa desenvolvida por Ferreiro, observa-se muito este tipo de exercício. Conforme o estágio de alfabetização da criança, ocorrerá uma forma de representação da escrita. Assim, conforme o estágio de

caracteres escritos devem estar mais relacionadas às relações do alfabetizando adulto com a escrita do que propriamente com as operações de raciocínio. Ou seja, evidencia-se uma relação do sujeito com o saber e o não-saber. Ele domina as operações matemáticas propostas, no entanto o mesmo não acontece com as aptidões exigidas para o domínio da escrita.

O exercício de transpor os raciocínios matemáticos para o papel torna-se o lugar da visibilidade, pois neste momento o aluno expõe o que sabe e aquilo que não sabe, o considerado correto pelo saber pedagógico e aquilo que este mesmo saber considera incorreto.

O discurso que objetiva o sujeito analfabeto como pessoa inapta, possuidora de um saber menor, deixa de ser uma simples “fala” e adquire materialidade. A inaptidão aparece em toda a sua densidade.

Em certo sentido, o que antes pertencia ao mundo do enunciado torna-se parte do sujeito e a consequência pode ser evidenciada no riso zombeteiro da aluna. Parece evidente que ali ocorria uma subjetivação do discurso da inaptidão. A aluna escarnecia das próprias frases, do seu próprio saber. Ou seja, zombava de si mesma como analfabeta. A meu ver, naquele momento ela incorporava o discurso de que a escola é o lugar do saber superior, do saber válido.

Na aula do dia 05 de maio de 1999, ocorreu uma atividade relativa ao cólera. Naquela época estavam ocorrendo vários casos da doença no Brasil e particularmente no Estado do Paraná. Com o intento de conscientizar a população de Marechal Rondon, a prefeitura lançou um folheto explicativo com a seguinte chamada: “Cuidado com o cólera

---

alfabetização, a pessoa ou a criança pode se encontrar no estágio pré-silábico, silábico ou alfabético. Cf. FERREIRO. *Psicogênese da Língua Escrita*. Op. cit., p. 21 a 38.

Marechal Cândido Rondon está em alerta”. Seguindo o folheto, há uma explicação sobre a doença, como pode ser transmitida e quais os cuidados necessários para combatê-la.

A professora entregou um folheto para cada aluno e conduziu a conversa no sentido de questionar o modo de fazer a higiene da casa e do corpo e quais os cuidados se devem tomar com o lixo doméstico. Discutiu-se a necessidade do saneamento básico e outros aspectos. Na discussão sobre a questão da higiene, surgiu uma dúvida sobre a sanidade e a validade dos produtos comercializados pelos supermercados. Um aluno mencionou que havia comprado carne estragada. Disse que conhecia seus direitos de consumidor e foi trocar o produto. No debate emergiu, além da questão dos direitos do consumidor, a questão dos produtos embalados. Com a modernização dos supermercados na cidade, hoje as pessoas compram as carnes e outros produtos já embalados. Isto não permite que elas possam visualizar o produto por inteiro, o que leva a problemas de imposição, de quantidade, de qualidade ou até mesmo de liberdade de escolha, de opção por determinado de produto.

Na aula do dia 05, a discussão sobre higiene encaminhou-se para a questão dos produtos de consumo. O Sr. J. puxou o assunto nesta direção. O objetivo da Secretaria de Saúde municipal consistia em conscientizar através do panfleto, da importância da higiene para evitar doenças. Ao levar este material para a escola, estava-se partindo do pressuposto de que o analfabeto possuía maus hábitos de higiene. Trata-se de um discurso recorrente no Brasil, desde pelo menos a década de 30. Foucault fala que, desde o surgimento do saber médico, identificam-se as periferias da cidade, o pântano e charcos como focos propagadores de doenças. Ora, se o sujeito analfabeto representa o excluído social possuidor de uma consciência ingênua, isto significa que ele mora na periferia e não tem conhecimento de que ali se encontra um foco de doenças.

O discurso higienista fundamentava a prática da Secretaria Municipal de Saúde, ao fazer um panfleto sobre o cólera. Esta prática se ligava à prática da sala de aula, relacionada à P.H.C.: ensinar e conscientizar. A aula sobre o cólera constitui-se como uma prática discursiva que veiculava um saber e, portanto, um poder sobre o analfabeto. O poder de transformá-lo de anti-higiênico em higiênico. Mas, como afirma Foucault, “o discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo”<sup>272</sup>.

O Sr. J., ao desviar a conversa da higiene pessoal para a sanidade do pedaço de carne, minava o poder do discurso higienizador.

Após o debate, a professora desenvolveu atividades de leitura e escrita. Num primeiro momento, solicitou que dois alunos lessem o texto e, em seguida, pediu que todos os alunos circulassem palavras que iniciavam com a letra "P." As palavras circuladas foram listadas no quadro e, após várias leituras, os alunos copiaram as palavras mais complexas no caderno – as que continham sílabas em “PR” como, por exemplo, “próximo”, “prefeitura”, “preparando” – e fizeram a separação das sílabas. Tratava-se de uma nova investida do discurso alfabetizador. Por meio da tecnologia metodológica do escrever, colocava-se o aluno no seu lugar de analfabeto, de não saber. Aplicava-se uma sanção normalizante. A proposta de escrever conferia a visibilidade ao sujeito.

A atividade seguinte foi leitura em livros de literatura infantil. A professora trouxe vários deles. Deixou-os sobre uma carteira e pediu que os alunos escolhessem livremente o livro que gostariam de ler ou simplesmente manusear. Alguns liam de fato aquilo que

---

<sup>272</sup> FOUCAULT, M. *História da Sexualidade*. Rio de Janeiro, 1988, p.61.



estava escrito; outros liam as gravuras e formulavam suas próprias histórias. A professora acompanhava a leitura de alguns alunos. Ao final da atividade, escolheu uma história para ler, contando-a aos alunos. A história tinha como título “A Cidade Perdida”. Durante a narrativa, todos ficaram muito atentos. Parecia que tal prática ocorria com frequência. A professora não terminou de contar a história. Pediu que os próprios alunos imaginassem qual seria o final dela. Todos eles saíram comentando e imaginando hipóteses para o final.

Durante a atividade há pouco descrita, observei, ainda, que o grupo se modificou um pouco. Entraram na turma mais duas senhoras para estudar. Elas estavam bem no início do processo de alfabetização. Enquanto os outros alunos faziam as atividades que a professora colocava no quadro, elas recortavam palavras que iniciavam com a letra “P”. Ou seja, observava-se um trabalho global, porém não homogêneo. As diferenças estavam sendo respeitadas. Algumas atividades realizavam-se em conjunto: os debates, a leitura coletiva, a leitura das histórias. Outras atividades diferenciavam-se conforme a necessidade dos alunos.

Mesmo com a dificuldade da professora em acompanhar a todos, uma vez que o grupo era bastante grande e heterogêneo, os alunos trabalhavam o tempo todo. Ao terminarem a tarefa, em geral liam sozinhos ou exercitavam a escrita. Estavam todo o tempo estudando.

Na aula do dia 19 de maio de 1999, os alunos responderam a uma entrevista que estava registrada numa apostila. Deveriam responder questões pessoais como nome, idade, profissão, nome da esposa, dos filhos e assim por diante. Na sequência da atividade havia uma sugestão para escrever uma lista de produtos comprados em supermercado. Os alunos os foram listando na apostila e, a seguir, a professora anotou algumas das sugestões no

quadro. Cada aluno sugeria um produto e deveria escrevê-lo no quadro. Os colegas conferiam se a grafia estava ou não correta.

Um aluno escreveu a palavra “PiPoca” com os dois pés maiúsculos. A professora chamou-lhe a atenção para que corrigisse a grafia. Ele fez várias tentativas, mas não conseguiu escrever de forma diferente. Naquele momento, o saber do discurso escolar falou mais alto. A tentativa e o esforço do aluno não foram considerados. A professora limitou-se a observar o erro e a corrigi-lo. Notamos que o aluno sentiu-se intimidado diante da correção. O aluno, já idoso, possuía bastante dificuldade com a escrita. Ele conseguia ler com tranqüilidade, porém não tinha a mesma facilidade na escrita. Será que a dificuldade expressa não se reforçava com a maneira de agir com ele? Ao sobrepormos nosso saber, sempre invalidamos o saber das pessoas. A escola, assim como outras instituições, impõe seus discursos como verdadeiro e com isto cria dificuldades, incapacitando os alunos em determinadas situações.

Nós, “especialistas”, nos vemos num grande conflito na relação entre o saber que os alunos possuem e o saber modelador da escola. Devemos respeitar estes saberes e deixar os alunos no nível em que se encontram? Ou impomos a norma, formatando sua criatividade e sua escrita?

O discurso e a prática pedagógica do modelo correto falam mais alto nestes momentos e muitas vezes levam-nos a impor nosso saber. No momento em que estamos corrigindo o aluno, estamos dizendo àquele indivíduo que ele não sabe e que deve aprender a forma correta. O aluno, por sua vez, sente-se impotente diante do desafio e acaba por aceitar que, de fato, ele não sabe.

Mas o que representa a prática de conduzir o aluno ao quadro-negro e pedir para a turma que o corrija? Isto me sugere a idéia de transformação da alfabetização em

espetáculo. O quadro-negro representa o lugar do saber autorizado. Ali o professor expõe o seu saber e expõe-se aos alunos todos os dias. Ele prova diante da “platéia” o que sabe. Portanto pode ser considerado o lugar da visibilidade do professor na sala de aula. De outro lado, nas carteiras estão os alunos. Fora do espaço do quadro encontra-se o lugar da visibilidade dos que não sabem, dos que querem aprender. O procedimento metodológico de conduzir o aluno ao quadro opera um deslocamento das posições. Se na situação anterior o professor, a partir de seu saber, conferia a luminosidade sobre o não-saber do grupo, agora o grupo inteiro elevou-se à condição do lugar do saber. A luz da sala inteira projeta-se sobre o indivíduo, que se encontra deslocado no espaço tradicional da sala de aula. Ocorre uma panotização do espaço, pois o professor não necessita estar no seu lugar para fazer cumprir a norma, o ditame do “você não sabe”.

A prática de conduzir o aluno ao quadro e pedir que os colegas o corrijam pode ser considerada corriqueira, comum e até insignificante. Mas, como tecnologia de subjetivação, ela constitui um mecanismo sofisticado. Ela confere luminosidade ao que antes representava apenas alguns enunciados sobre o analfabeto como aquele que não sabe, ingênuo, excluído. Ao mesmo tempo, incorpora os outros alunos ao discurso do saber.

Na aula do dia 26 de maio de 1999, os alunos discutiram o texto “Os Direitos do Trabalhador”. No debate entre a professora e os alunos, surgiram vários depoimentos sobre questões trabalhistas enfrentadas pelos alunos. Alguns relataram suas lutas e suas conquistas.

O depoimento de dois alunos chamou-me a atenção. Eles relataram que a empresa em que trabalhavam não lhes estava pagando os direitos referentes a horas-extras. Decidiram contratar um advogado e disseram: “só quando se põe as questões trabalhistas na mão do advogado é que se consegue receber os direitos”. Disseram ainda que, após muitas

idas e vindas, conseguiram receber aquilo que lhes era devido, e um deles arrematou: “nós, lá de burros só temos o trote”.

Esta expressão me chamou muito a atenção porque, enquanto alunos, eles sentiam-se incapazes diante da leitura e da escrita, mas, como trabalhadores, motivavam-se a lutar pelos seus direitos. Naquele momento, os dois alunos viram-se como pessoas capazes de enfrentar o patrão, mesmo que tivessem que recorrer a um especialista do saber jurídico.

O relato dos alunos me levava a considerar as relações entre o ocorrido naquela aula e a P.H.C. Parece evidente que a discussão em torno dos direitos do trabalhador decorreu do pressuposto da teoria histórico-crítica de que a educação deve ser conscientizadora. Este pressuposto, por sua vez, decorre da representação do aluno analfabeto como sujeito inconsciente ou ingênuo. Mas os alunos em questão não tinham nada de ingênuos e expressaram isto narrando a luta que tiveram para fazer valer seus direitos. Evidentemente trata-se de uma ação individual e não coletiva, como seria de se desejar.

Os alunos foram além. Fizeram um enunciado: “nós, lá de burros só temos o trote.” Mas de onde vinha a metáfora de burro? Em todas as minhas leituras dos teóricos da P.H.C. jamais constatee uma expressão que classificasse o aluno desta forma. No currículo da EJA e nos documentos oficiais, também não se encontra nada equivalente. Nos projetos e nas aulas de alfabetização jamais encontrei alguma fala ou algum texto que chegasse a este extremo. Mas não podemos supor que o enunciado dos alunos seja sem sentido.

Conclui-se que todo o dispositivo da alfabetização, os enunciados, as representações do sujeito ingênuo, as práticas escolares, a insistência em afirmar a escola como depositária do saber, os regimes de luz acionados na sala de aula conduziam a este modo de subjetivação: “De burros só temos o trote”.

Isso não quer dizer que os alunos se aceitassem como estúpidos, pois, lembrando Foucault, o dispositivo de poder nem sempre funciona como se desejaria. Os alunos expressavam que conheciam os discursos sobre eles, analfabetos. Diga-se que a escola não representa o único lugar onde este discurso adquire visibilidade. Mas o destinatário da expressão apresentava-se pela figura da professora, que acionava o dispositivo do discurso da alfabetização nos moldes da P.H.C.

Um outro aluno relatou que um colega de trabalho machucou-se em serviço. Como diarista, o acidentado não procurou por seus direitos. Foi alertado pelo colega, recorreu e passou a ser indenizado durante os dias em que estava impossibilitado de trabalhar. O debate foi riquíssimo, mas a professora interveio, questionando se diaristas têm ou não direito às indenizações trabalhistas e encerrou a conversa. Iniciou as atividades pedagógicas de leitura e escrita. Tive a impressão de que toda a conversa acabou por desvincular-se das atividades seguintes. A partir daquele instante, todos se tornaram novamente alunos. A preocupação em cumprir o planejamento diário e a grade curricular não permitiu uma ampliação de debates como este. Pode-se dizer que havia momentos em que a visibilidade dos que não sabem se desfazia. Mas, quando se voltava a exigir que o aluno escrevesse, o lugar do não-saber voltava com toda a luminosidade.

Na sequência das atividades, a professora transcreveu para o quadro um texto sobre os direitos do trabalhador. Os alunos deveriam copiá-lo nos cadernos. Alguns desempenharam a tarefa com muita tranquilidade; outros demonstraram grande dificuldade em fazê-la.

A riqueza do debate inicial parece que se perdeu completamente no momento da cópia do texto. É como se, ao sistematizar o conteúdo a partir do modelo estabelecido, toda a criatividade, oralidade exercitada desaparecessem. Restaram as dificuldades em copiar as

palavras do quadro. O texto possuía um significado durante o debate. No entanto um texto que tratava dos direitos das pessoas daquela sala de aula se tornou um exercício difícil e sem sentido para muitos, quando precisou ser copiado.

Mas não se trata simplesmente de perder a riqueza do debate. O fato de se retornar ao exercício da escrita acionava o dispositivo que conferia a visibilidade dos alunos e do professor como o que sabe e o que não sabe. Pode-se dizer que este ritmo foi constante nas aulas observadas. Num primeiro momento os alunos expunham o seu saber. Logo depois a professora convidava a escrever. Então o não-saber dos alunos evidenciava-se.

Isto não quer dizer que a professora agia assim propositadamente. Ela também representa um sujeito constituído pelo saber pedagógico. Também não se deve concluir que melhor seria não ensinar a técnica da escrita aos que não a dominam. Faz-se necessário, no entanto, reconhecer os modos de objetivação e subjetivação do sujeito analfabeto e permitir a constituição de novas subjetividades. Cada vez que o professor propõe este tipo de atividade aciona o mecanismo de subjetivação do sujeito analfabeto. Mais grave do que uma escrita desvinculada do assunto que está sendo debatido é a prática de convidar o aluno que não domina a escrita para exercitá-la. Ali, o sujeito considerado como despossuído do saber aparece em toda a sua visibilidade. Assim, pode-se considerar a escola como um dos lugares onde se constrói o não-saber dos alunos.

Para romper com a prática subjetivadora do discurso da alfabetização de adultos, será necessário perceber o quanto sustentamos este discurso através de práticas alternativas inventadas pelos alunos e professores.

Como verifiquei que muitos alunos liam com facilidade, mas demonstravam muita dificuldade na escrita, sugeri atividades de escrita espontânea, na qual os alunos pudessem exercitar a ambas. A professora passou a oferecer atividades com esta finalidade.

O projeto “Alfabetização Voluntária”, que constava no P.P.P. da CEAD, contou com o trabalho de estagiárias do curso de Magistério. A partir do mês de maio de 1999, o projeto foi retomado com a presença de duas estagiárias na sala de aula. O ambiente ficou estranho com tantos professores em sala. Estávamos a professora, eu, as estagiárias e mais ou menos trinta alunos. O projeto tinha um propósito positivo, já que na maioria do tempo a professora encontra-se sozinha na sala de aula. No entanto os alunos ficaram confusos e inseguros diante das intervenções.

A insegurança e a confusão geradas pela nossa presença levou-me a questionar o método de pesquisa. Minha intenção inicial era observar as relações entre o grupo de alunos e a professora, mas não como alguém que chega de fora de uma forma neutra. Antes de ir para a sala de aula, encontrei-me com a professora, conversamos sobre o programa e sobre a melhor forma de colaborar com o trabalho escolar. Combinamos que eu agiria como professora auxiliar. Ajudei-a nos momentos em que efetuava leitura individual com os alunos, acompanhei individualmente alguns alunos que estavam iniciando o processo de leitura e escrita e sugeri algumas atividades.

A partir da aula em que notei a perturbação dos alunos, o enfoque da minha observação modificou-se e passei a perceber-me como pesquisadora, representante do saber escolarizado que cumpria uma função no discurso da alfabetização de adultos, que acionava os mecanismos dos modos de objetivação e subjetivação dos alunos ali presentes. Tanto eu, enquanto pesquisadora, quanto as alunas estagiárias, ao intervirmos naquela realidade, contribuíamos para a sujeição dos alunos. Dali em diante compreendi que, se por um lado os alunos tornavam-se objetos do saber que eu estava produzindo, por outro lado eu também deveria tornar-me objeto deste saber, no sentido de perceber o lugar que eu ocupava naquele espaço, ou seja, no discurso da alfabetização de adultos. Assim, percebi

que, ao invés de olhar para o grupo observado como objeto do saber científico, deveria estender este olhar também sobre mim, enquanto pesquisadora. Deste aprendizado resultou um novo modo de olhar, ou seja, uma modificação na maneira de perceber os sujeitos, porque incluiu o olhar do observador. O pesquisador modifica a si mesmo e desta forma intervém de uma nova maneira na sociedade. Foucault, ao discorrer sobre o papel do intelectual e o poder, diz que

*Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder. a idéia de que eles são agentes da 'consciência e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar 'um pouco na frente ou um pouco de lado. para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é. ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber. da 'verdade', da 'consciência', do discurso'<sup>273</sup>.*

A presença de estagiárias tornou-se constante. Três alunas estagiárias propuseram ao grupo a seguinte atividade: pediram que os alunos fizessem um círculo na sala e solicitaram que o aluno da esquerda apresentasse seu colega da direita. Na apresentação, deveriam responder às seguintes questões: nome, profissão e do que a pessoa gostava de fazer. Os alunos fizeram uma conversação bem rápida e passaram a executar a tarefa. A atividade gerou alguns conflitos em sala, porque um aluno mais velho, incomodado com a dinâmica, disse que isto não era aula e que iria embora. Outros, mais tímidos, sentiram-se envergonhados e mal soltaram a voz, mas grande parte do grupo envolveu-se com bastante interesse na atividade.

A apresentação do colega consistia em uma entrevista. Depois o colega assim procedia: “este aqui é o Sr. José” e perguntava: “O que o Sr. faz? O que gosta de fazer?” Cada um mencionava suas atividades e gostos. Com isto fomos desenhando um perfil do grupo.

---

<sup>273</sup> FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Op. cit., p. 71.



Observamos que alguns alunos trabalhavam como autônomos; outros, como diaristas, marceneiros, empregadas domésticas. Havia várias pessoas desempregadas. Quanto àquilo que gostavam de fazer, os mais jovens mencionavam que preferiam ouvir música, passear e estudar. Os mais velhos revelavam gostar de ir à igreja, passear, ouvir música em volume baixo. Alguns gostavam de ficar em casa, sossegados. Um aluno afirmou que gostava de tocar violão. Eles revelavam seu time de futebol preferido. Todos disseram que gostavam de estudar. Havia alunos muito extrovertidos; outros, mais introvertidos. A atividade permitiu um maior conhecimento dos alunos entre si e deles com as estagiárias e a professora. Foi usada como atividade para “quebrar o gelo”. A intenção que se tinha não consistia em conhecer os alunos, para desenvolver um trabalho mais próximo da realidade deles. A atividade foi encerrada em si mesma e não teve sequência.

Como eram três, cada estagiária comandou uma atividade. O trabalho seguinte foi uma atividade de dobradura. Os alunos deveriam confeccionar uma flor de papel, com papel já recortado nas cores amarelo e vermelho. A estagiária que comandou esse trabalho não explicou aos alunos o objetivo da atividade, também não mencionou que aspectos da motricidade fina os alunos poderiam desenvolver executando a dobradura. Apenas solicitou que os alunos seguissem os passos da explicação dada, e alguns alunos demonstraram bastante dificuldade em executar o solicitado. A flor serviu para separar os alunos em dois grupos para o jogo que se realizaria na sequência. A terceira estagiária convidou os alunos para irem até o pátio. Lá, fez um jogo com eles. Os alunos formaram duas equipes e deveriam mover-se como peças, para formar uma trilha. A turma dividiu-se em dois grupos. Alguns torciam para a equipe vermelha e outros para a equipe amarela. Todos envolveram-se bastante na atividade.

Percebi que o envolvimento maior dos alunos ocorreu na primeira e na última atividade. A atividade da dobradura pareceu-me infantilizar os alunos, pois, além da dificuldade psicomotora apresentada e desconsiderada, ao não receberem nenhuma explicação da finalidade do trabalho, não conseguiram compreender por que e para quê a executaram. Constatei isto pelas expressões de insatisfação, de dúvidas e ansiedade, ao executarem a tarefa solicitada. Pareceu-me que o fim último das atividades girava em torno de auxiliar na aquisição da leitura e da escrita, sem importar os meios utilizados para isto. A desconsideração desses meios, das circunstâncias em que ocorre o processo de alfabetização, a pessoa do aluno, suas características pessoais, sua história de vida, seu contexto sociopolítico, vai caracterizar o processo de infantilização do aluno adulto das classes de alfabetização. Ao simplesmente propor atividades pré-alfabetizadoras e socializadoras, descontextualizadas e desvinculadas de objetivo, considera-se o aluno das classes de alfabetização de adultos com o mesmo referencial de padrão mental, psicológico e sócio-afetivo de uma criança de aproximadamente 7 anos. A informação técnica, no caso alfabetização, é a mesma, mas as condições em que se está dando esse processo são outras. Desconsiderar esses “outros” implica problemas, dos quais o mais evidente aponta para a padronização dos alunos.

Deve-se considerar que as alunas estagiárias também são sujeitos constituídos pelo discurso que afirma a escola como o lugar do saber. Encontravam-se naquela sala de aula como pessoas possuidoras do saber autorizado. Ocupavam um lugar no discurso como parte de um círculo que se reproduz.

Penso que, para quebrar este círculo, faz-se necessário o conhecimento do discurso da alfabetização de adultos e do funcionamento de seus mecanismos, pois neste discurso criam-se saberes que estabelecem a verdade sobre ser alfabetizado e não alfabetizado.

Muito mais do que denunciar a metodologia considerada inadequada para o ensino de jovens e adultos, ou das inúmeras teorias que tratam desta questão, creio que se necessita compreender como o discurso da alfabetização de adultos constrói representações sobre o sujeito analfabeto, como estas representações o qualificam, como o nomeiam. Por sua vez, o não-alfabetizado incorpora essas representações e se subjetiva, quando se diz e se vê como incapaz. Penso que somente a partir da mudança do olhar do alfabetizado, do teórico, do intelectual e da percepção de que o saber instaura verdades e sujeita os indivíduos, se possa instaurar a construção de novas subjetividades. Cabe ao pesquisador ver-se como agente e possuidor do poder do discurso e do saber e, reconhecendo-se, rever a si mesmo em primeira instância.

Nas falas que coletei, bem como também nas aulas observadas, constatamos como o discurso da sociedade escrita inscreve-se nos alunos. Observa-se isto, quando eles se autoneciam, quando se julgam e quando se dizem incapazes e impotentes diante de um saber que lhes aparece como possibilidade e, ao mesmo tempo, como cerceamento.

O saber visto como possibilidade é a liberdade que eles sonham adquirir, quando conseguirem aprender a ler e a escrever. Nestes sonhos se incluem os desejos de conseguir um trabalho melhor remunerado e menos pesado. Ou a oportunidade de ir ao banco sem a necessidade de pedir o auxílio de outros. O cerceamento ocorre quando os alunos, ao fazerem inúmeras tentativas para aprender a ler e a escrever, se encontram com as dificuldades impostas pela escolarização. A dificuldade em traçar as letras, formar frases, escrever as palavras corretamente incapacita os alunos, sujeitando-os. A cada dificuldade encontrada pudemos ver nos rostos dos alunos as frustrações, os sentimentos de impotência diante daqueles conhecimentos, da verdade que os nega.

## CONCLUINDO

Ao longo deste trabalho analisei vários pronunciamentos sobre a alfabetização de adultos em diferentes momentos da história do Brasil, cujos enunciados resultaram no discurso da alfabetização de adultos. Percebe-se que, à medida que se foi construindo o discurso da alfabetização de adultos, também se objetivou e subjetivou o sujeito analfabeto.

No Capítulo I, analisei alguns pronunciamentos emitidos por autoridades e intelectuais sobre a alfabetização de adultos, procurando evidenciar as representações que se criaram sobre o sujeito analfabeto.

No histórico traçado, pode-se dizer que, de 1940 até o final da década de 50, predominou a influência do pensamento liberal, com tendências extremamente conservadoras, até posições progressistas. De cada uma destas tendências resultaram teorias e práticas pedagógicas que objetivaram o sujeito analfabeto naquele momento. Caracterizaram-no como possuidor de hábitos grosseiros, portador de maus costumes, de maus hábitos de higiene, possuidor de menoridade cultural, adulto criança, incapaz de votar e ser votado, presa fácil do vício, propenso a cometer delitos e crimes, peça quebrada ou desajustada, um zero à esquerda, empecilho ao progresso e desenvolvimento do País.

A partir de 1958, com a influência de Paulo Freire e outros educadores, o analfabeto passou a ser visto e entendido como pessoa capaz e produtora de cultura. Esta nova percepção sobre o analfabeto propiciou o redimensionamento da prática pedagógica na educação de adultos, até 1964. As imagens que apareceram neste período classificaram-no como excluído, alienado e necessitado de ajuda.

A partir do golpe militar, tivemos a implantação do MOBRAL. Esta outra forma de pensar a EJA caracterizou o analfabeto, constituindo-o como pessoa tecnicamente capaz de ser treinada e modificada. Concebeu-se o aluno, neste caso, como uma peça de uma grande engrenagem que precisava ser treinado. Neste momento, o analfabeto adquire um corpo que deve responder positivamente ao processo de treinamento. Cabia à escola, portanto, prepará-lo para, através da alfabetização, do treinamento escolar e da certificação, participar do processo de industrialização e internacionalização da economia brasileira

Com a redemocratização do País, na década de 80, a educação de adultos foi reorganizada. Extinguiu-se o MOBRAL e a partir de então, a cada novo governo, inaugurou-se um novo plano de educação.

No governo de José Sarney fundou-se o EDUCAR. Naquele programa caracterizou-se o sujeito analfabeto como necessitado de ajuda e como responsabilidade da comunidade. No governo Collor criou-se o PNAC, mas este programa teve existência efêmera, assim como o próprio governo Collor.

No governo Fernando Henrique lançou-se o plano decenal (1993, 2003), com o objetivo de erradicar o analfabetismo até 2003. Além deste plano, tivemos ainda a conferência de Jomtien na Tailândia, em 1990 e, em 1997, a conferência de Hamburgo, denominada de V CONFITEA. Em todas estas conferências houve a participação de autoridades brasileiras, que sempre se comprometiam em erradicar o analfabetismo no Brasil. Nestas conferências o sujeito analfabeto adquiriu vários rostos como, por exemplo, vítima do déficit escolar, não-cidadão, sujeito a ser recuperado, que deveria ser reintegrado à sociedade.

Percebe-se que a cada novo plano o analfabeto foi constituído de maneira diferente, mas sempre como pessoa menos capaz, desprovida de conhecimentos que a sociedade e os intelectuais julgavam necessários.

Constata-se que a educação de adultos ocupou um espaço de destaque nas conferências, planos e campanhas de alfabetização, evidenciando a importância da comunicação escrita, ao que Lévy afirma :

*A escrita permite uma situação prática de comunicação radicalmente nova. Pela primeira vez os discursos podem ser separados das circunstâncias particulares em que foram produzidos. (...) A comunicação puramente escrita elimina a mediação humana no contexto que adaptava ou traduzia as mensagens vindas de um outro tempo ou lugar. Por exemplo, nas sociedades orais primárias, o contador adaptava sua narrativa às circunstâncias de sua enunciação, bem como aos interesses e conhecimentos de sua audiência. Da mesma forma, o mensageiro formulava o pensamento daquele que o enviara de acordo com o humor e a disposição particulares de seu destinatário. A transmissão oral é sempre, simultaneamente, uma tradução, uma adaptação, uma traição. Por estar restrita a uma fidelidade, a uma rigidez absoluta, a mensagem escrita corre o risco de tornar-se obscura para seu leitor<sup>274</sup>.*

A sociedade da escrita, ao instituir uma nova mentalidade, excluiu aqueles que desconheciam o código escrito. Estabeleceram-se relações de saber e poder que se sobrepõem àqueles que não sabem ler e escrever, o que, segundo Lévy, limita a possibilidade da inventividade da criatividade. Assim, a pessoa iletrada foi destituída de suas potencialidades, capacidades e saberes.

Faz-se necessário destacar que, ao questionar a sociedade escrita, os pronunciamentos veiculadas na escola, através de autoridades, intelectuais, professores e especialistas da educação, não pretendo negar o valor e a importância da escola, mas demonstrar como, no discurso da alfabetização de adultos, foram-se construindo enunciados de verdade que estabeleceram

---

<sup>274</sup> LEVY, Pierre. As tecnologias da inteligência. Op. cit. p.89

maneiras de classificação e hierarquização dos sujeitos. Neste processo emergiram as representações sobre o que significa ser ou não alfabetizado.

No Capítulo II pontuei alguns dos principais aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica e procurei apontar como esta pedagogia perpassou os documentos educacionais do Estado do Paraná a partir de 1980. Procurei perceber como o pensamento progressista se incorporou aos discursos e práticas da EJA na região Oeste do Paraná. Na P.H.C., o analfabeto foi representado sob a imagem do excluído social, portador de uma consciência de senso comum, portanto acrítico.

Através da análise do Currículo Básico do Paraná e do Projeto Político-Pedagógico em Marechal C. Rondon, percebeu-se que o analfabeto foi dito e visto como possuidor de uma consciência ingênua, excluído do mercado de trabalho, portanto excluído social.

Os educadores, ao assumirem como modelo teórico-metodológico a P.H.C., tendem a reproduzir as práticas disciplinares pertinentes ao discurso da alfabetização de adultos e os seus modos de objetivação e subjetivação. Adotar esta pedagogia como modelo, sem o prévio conhecimento das suas relações com o discurso da alfabetização de adultos, comporta o risco de reafirmar tudo aquilo que esta teoria pretendeu combater. As pessoas analfabetas, nesta ótica, são classificadas como os doentes da sociedade que precisam ser curados e humanizados pela escola.

Os saberes e poderes que emanam dos saberes produzidos por instituições como, por exemplo, as fábricas, os hospitais, os exércitos e as igrejas, criam modos de objetivar, ou seja, de dizer o que o sujeito é ou não é. No ato de dizer o que ele é ou deixa de ser, enquadraram-no num saber classificador. A escola, como instituição, produz e reproduz saberes e poderes que dizem o que o analfabeto é e o que ele não é. Este saber, na escola, comporta regras de conduta do professor como aquele que assume o papel de ensinar. Ao ensinar, o professor transmite ao aluno

muito mais do que o conteúdo em si. Juntamente com o conteúdo há a prática pedagógica, que é também disciplinar. Há toda uma prática de horários, presenças, avaliações, punições e premiações que levam o aluno a atuar somente como aprendiz. Treinam-se os corpos, eles são docilizados e extrai-se deles todo o conhecimento necessário para dominá-los melhor. A escola não é diferente das outras instituições, nem mesmo quando assume uma pedagogia que se pretende progressista e alternativa.

No terceiro capítulo analisei algumas falas dos alunos, nas quais pude observar como o discurso escolarizador, amparado nos saberes da sociedade escrita, refletiu-se no modo como os alunos se viam e se diziam. Percebeu-se que os alunos, ao incorporarem o discurso alfabetizador, passaram a se ver e a se julgar a partir dele.

Por último, relatei algumas aulas de uma turma de alfabetização de adultos. Neste relato, constatei que, apesar das exigências curriculares e da programação da escola, a sala de aula ainda pode ser um espaço no qual ocorrem pequenos espaços de liberdade nos quais os alunos ensaiavam a construção de uma nova subjetividade.

Pode-se concluir que os modos de subjetivação do sujeito analfabeto, enquanto aluno que frequenta o ensino supletivo no oeste paranaense, mais especificamente em Marechal Cândido Rondon, vinculam-se ao discurso da alfabetização de adultos. As observações que efetuei em sala de aula permitiram-me detectar que a prática pedagógica naquele grupo tendia a funcionar como uma prática disciplinadora, quando relacionada ao discurso da alfabetização de adultos. Cito como exemplo o ato de mandar ao quadro-negro o aluno que não domina a escrita e solicitar-lhe que escreva. O objetivo da professora pode ser exercitar a aprendizagem da escrita. No entanto, quando relacionamos este ato com o discurso, evidencia-se que não se trata de uma prática pedagógica qualquer. Ela pertence ao grupo dos enunciados do discurso da alfabetização de



adultos, mais especificamente àquele que classifica o analfabeto como desprovido de saberes. O aluno encontra-se diante do quadro-negro, diante do grupo, diante da professora e de si mesmo, em uma situação de exame. O fato de não dominar a escrita corresponde a uma confissão, perante a todos, de que ele realmente é o sujeito que não sabe: o sujeito representado no discurso da alfabetização de adultos. A técnica de mandar o aluno ao quadro-negro, neste caso, não somente reforça o enunciado sobre o aluno que não sabe, conferindo-lhe a visibilidade, mas também produz saber. O saber pedagógico sobre o analfabeto como sujeito que não sabe torna-se, ali, acessível a todos: à professora, aos colegas e ao próprio aluno.

O discurso da alfabetização de adultos não se encontra, portanto, desvinculado da prática pedagógica. Entretanto, ao conhecê-lo, podem-se detectar alternativas a este modo de subjetivação que faz o aluno ver-se como incapaz. Observei isto em uma aula na qual esta mesma professora trabalhou o sistema decimal. Ao propor que os alunos decompusessem o número “54” em dezenas e unidades, deparou-se com a resposta de um deles contendo duas alternativas, uma delas considerada correta e a outra, não. Porém a professora valorizou a maneira como o aluno buscou responder ao desafio e não o resultado em si. Naquele momento o aluno tornou-se visível por ter buscado uma maneira criativa de atingir a resposta. O que se destacou foi a sua criatividade e autonomia, e não o seu não- saber, como no exemplo anterior.

O encaminhamento pedagógico da professora, neste caso, rompia com a lógica do discurso sobre a alfabetização de adultos porque, ao invés de afirmar o não-saber do aluno, valorizava-o enquanto sujeito que possui capacidade criativa, o poder de inventar soluções, a possibilidade de pensar e expressar seu pensamento, enfim, caracterizava-o como um sujeito que sabe.

Ao concluir este trabalho, considero relevante conhecer o discurso da alfabetização de adultos e a maneira como, através dele, se objetivam e subjetivam os sujeitos. Este conhecimento pode resultar em práticas pedagógicas instauradoras de novas subjetividades. À medida que as representações sobre o sujeito analfabeto no discurso da alfabetização de adultos foram percebidas, foi imprescindível modificar o olhar sobre o sujeito e o processo de construção deste sujeito. Como decorrência, foi igualmente importante compreender as atividades desenvolvidas na sala de aula como práticas subjetivadoras, pertencentes a esta formação discursiva. Esta percepção, no entanto, deve instigar a uma pesquisa mais aprofundada no que diz respeito aos processos de infantilização nas classes de alfabetização de jovens e adultos, o que encaminha repensar continuamente a Escola!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Arruda Maria Lúcia. E MARTINS, Pires Maria Helena. **Filosofando introdução a filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CUNHA Luiz Antônio. **Educação estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ENCONTRO LATINO AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES( 1993: Olinda). Anais. Brasília: 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 13. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Paulo: Loyola, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1996.
- FRAGO, Antônio Vinão. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_ **Conscientização.** 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GUIRALDELLI, Paulo. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo : Cortez, 1994.

ILLICH, Ivan; BORGHI, Lamberto; VACCARO, Salvo et al. **Educação e liberdade.** São Paulo: Imaginário. 1990.

JANUZZI, Gilberta Martino. **Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL.** São Paulo: Cortez, 1979.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do EU e educação** In SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação estudos foucaultianos.** Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

RIBEIRO, Maria Luisa. **História da Educação Brasileira.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

**ESTADO e educação.** Coletânea CBE. Campinas São Paulo: Papirus, 1992.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos, contribuição à história da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Loyola, 1973.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** Rio de Janeiro: editora 34, 1993.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 29. ed. Campinas : Cortez., 1992.

\_\_\_ **Pedagogia histórico – crítica primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez, 1992 .

\_\_\_ **Educação do senso comum à consciência filosófica.** 9. ed. Campinas: Autores Associados Cortez, 1996.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** ( org.).Campinas São Paulo: Papirus, 1995.

WERTHIM, Jorge. **Educação de adultos na América Latina.** São Paulo: Papirus, 1985.

## DOCUMENTOS UTILIZADOS

- Ministério da Educação e do desporto – MEC. Plano Decenal. Secretaria da educação fundamental. Brasília. 1993 – 2003.
- Projeto Político Pedagógico do CEAD ( Centro de Educação a Distância). Secretaria do Ensino supletivo Marechal Cândido Rondon. 1998.
- Secretaria da Educação. Governo Jaime Lerner. Plano de ação – gestão 1995 – 1998.
- Secretaria de Estado da Educação. Departamento do Ensino Supletivo. Fases I e II. Currículo Básico do Estado do Paraná. Para a educação de jovens e adultos. 1990. 2ª edição.
- Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Projeto Pedagógico 1987-1990. Curitiba . Pr. 1987.
- Secretaria do estado do Paraná. Políticas da SEED – Fundamentos e explicitação. Curitiba.1984.

## JORNAIS

- \_\_\_\_. NAES lança projeto de volta a escola. O Jornal. Marechal C. Rondon 11-09-1997. P. 03
- \_\_\_\_.Educação projeto educacional rondonense vai participar do prêmio educação para a Qualidade do trabalho. Pasquim. Marechal C. Rondon. 28-01-1998.
- DIESEL, Luis Carlos. Presos rondonenses participam do projeto educação e cidadania. O Presente. Marechal C. Rondon. 28-11-1997. Caderno central.
- Editorial. Preso também é gente. Pasquim. Marechal C. Rondon. Dezembro de 1997.p.02.
- \_\_\_\_. Programa combate analfabetismo. O Paraná. Marechal C. Rondon. 22-03-98 p.23.

\_\_\_\_. Marechal Rondon tem 2,6% de analfabetos e 0,4% com 3º grau. O Jornal – educação 29-01-1998.

## BIBLIOGRAFIA GERAL

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARANHA, Lúcia. **Pedagogia Histórico-Crítica o otimismo dialético em educação**. São Paulo: EDUC, 1992.

ARANHA, Arruda Maria Lúcia. E MARTINS, Pires Maria Helena. **Filosofando introdução a filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.

BELTRÃO, Ierecê Rego. **A didática e a formação de professores de história: em busca da explicitação das relações de saber-poder na organização do trabalho pedagógico**. Dissertação (mestrado). UFSC. Florianópolis: 1992.

BIANCHETTI, Lucídio. (org.) **Trama e texto leitura crítica escrita criativa**. São Paulo: Plexus, 1997.

BRANDÃO, Zaia. (org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 8. ed. São Paulo: Ática. 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DIDIER, Eribon. **Michel Foucault uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FANTIN, Maristela. **Construindo cidadania e dignidade experiências populares de educação e organização no Morro do Horácio**. Florianópolis: Insular, 1997.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLEURI, Reinaldo Matias. e FANTIN, Maristela (orgs.) **Culturas em relação**. Florianópolis: MOVER. 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. (org.) **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER NUP, 1998.

\_\_\_\_. **Educar para que? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 13. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1996.

\_\_\_\_. **História da sexualidade a vontade de saber**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRAGO, Antônio Vinão. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

GUIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ILLICH, Ivan. **Educação e liberdade** (et al). São Paulo: Imaginário, 1990.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do EU e educação** In SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação estudos foucaultianos**. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MÓL, Maria de Lourdes Costa da. **Educação de jovens e adultos: realidade e alfabetização**. Blumenau, 1997. Dissertação (mestrado) Fundação Universitária de Blumenau FURB.

- MACHADO, Roberto. **Ciência e saber a trajetória da arqueologia de Foucault**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal. 1981.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos, contribuição à história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Loyola, 1973.
- PEY, Maria Oly. **“Educação: o olhar de Foucault”**. Livros Livres 2. Movimento Centro de Cultura e Autoformação. UFSC. Florianópolis, s/d.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1982.
- RABINOW, Paul, e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro : editora 34, 1993.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 29. ed. Campinas : Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico – crítica primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1992 .
- \_\_\_\_\_. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 12 ed. Campinas: Cortez, 1996.
- SOUZA, Alba Regina Battisti de. **Avaliação escolar: Micropolítica da exclusão e do fracasso**. Dissertação (mestrado). Porto Alegre: 1998.
- VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. ( org.).Campinas São Paulo: Papirus, 1995.
- WERTHIM, Jorge. **Educação de adultos na América Latina**. São Paulo: Papirus, 1985.